

2. Роман Ингарден. Исследования по эстетике. / Пер. с польск. А.Ермилова и Б.Федорова. – М., 1962.

Л.О.Савченко, Н.І.Зеленкова

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕНІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статье рассмотрены проблемы использования самостоятельной работы при изучении педагогических дисциплин в педагогических высших учебных учреждениях.

The article is devoted to the problem of organization of students independents work. The independent work is considered as the way of teachers training.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. В умовах переходу вищої педагогічної школи на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми пошуку резервів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Одним із них є самостійна робота студентів. При раціональній організації та педагогічно грамотному управлінні самостійна робота є важливим фактором підготовки спеціаліста. Справжнім учителем може бути не той, хто навчає, як здобувати знання самостійно. А самостійне пізнання стає можливим лише тоді, коли людина знає, як пізнавати, володіє способом пізнання. У зв'язку з цим необхідно замінити організацію навчально-виховного процесу та функції вчителя на уроці

Аналіз останніх публікацій. Проблеми самостійної пізнавальної діяльності присвячено багато друкованих праць. Частина цих праць має дидактичний характер (М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, О.А.Нільсон, І.Т.Огородніков, П.І.Підкасистий та ін.), частина є методичними працями (Н.Г.Дайрі, А.В.Доринський, Д.М.Кирюшкін, А.В.Усовата ін.).

На основі досліджень Б.П.Єсіпов дає визначення дидактичній сутності самостійної роботи: "Самостійна робота учнів, що включається у процесі навчання – це така робота, котра

виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально зазначений для нього термін: при цьому учні свідомо намагаються досягти визначеної у завданні мети, живляючи свої намагання і висловлюючи у тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих та інших разом дій” [3, с.135].

З цього визначення бачимо, що ознаками самостійної роботи

Б.П.Єсіпов вважає:

- виконання її за завданням в особливо зазначений час, без участі вчителя;
- свідоме досягнення учнями поставленої мети;
- оформлення учнями отриманих результатів.

Особливість самостійної роботи, що вирізняє її з-поміж інших видів навчальної діяльності, можна вбачати у виконанні завдання без точного інструктажу, пояснення з боку вчителя, без контролю в відкритій формі за її виконанням, у використанні студентами набутих знань для встановлення якихось нових форм, явищ у самостійному відшукуванні засобів рішень.

Мета статті. Розкриває значимість самостійної роботи при підготовці учителів при вивченні педагогічних дисциплін. Ми вважаємо, що самостійну роботу студентів неможливо зводити до епізодичних завдань. Самостійна робота містить у собі виховні можливості щодо залучення студентів до професійної діяльності, тому ми в процесі організації намагалися враховувати ці специфічні можливості самостійної роботи.

Аналіз отриманих результатів. Специфіку самостійної роботи ми вбачаємо в тому, що вона покликана поєднувати різнобічну виховну діяльність із професійним становленням майбутніх педагогів, допомагати їм осягнути романтику педагогічної праці, формувати у них професійно значущі якості особистості.

Ми вважаємо, що виховний ефект самостійної роботи залежить від створення у вузівській практиці психолого-педагогічних умов, у числі яких важливе місце займає професіоналізація усіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація самостійної роботи має на меті, з нашої точки зору, з одного боку, “пеціалізацію”, тобто врахування специфіки факультету, спеціальності, обраної студентом, а з іншого, – “педагогізацію”, яка передбачає врахування загальної професіограми вчителя, надання всій системі роботи педагогічного аспекту, широке використання у практиці прикладів із професійної діяльності,

ознайомлення студентів із діагностичними методиками, які можуть використовуватися ними в шкільній практиці для вивчення особистості школяра, успішного вирішення професійних завдань. З метою вивчення використання самостійної роботи на заняттях з педагогічних дисциплін було проведено анкетування серед студентів 1-2 курсів. Анкета включає такі запитання:

1. Чи подобається Вам самостійно працювати?
2. Чи часто організовується на заняттях з педагогічних дисциплін самостійна робота?
3. Які види самостійної роботи використовуються найчастіше?
4. Чи виявляєш ти активність при виконанні самостійних завдань?
5. Чи дотримуєтесь Ви думки, що використання самостійної роботи може значно покращити якість знань студента з предмету?

Аналізуючи результати анкетування, ми дійшли висновку, що студенти під самостійною роботою розуміють: самостійна робота з книгою (39%), з бібліографічними картками на (18%), виконання практичних робіт (43%).

68% студентів не люблять працювати самостійно та вважають, що самостійна робота проводиться на достатньому рівні. А інші студенти вважають, що самостійна робота проводиться не достатньо часто. При цьому активність учнів під час виконання самостійних завдань знаходиться на низькому рівні: на запитання: чи виявляєш ти активність при виконанні самостійних завдань? 21% студентів відповіли "так", 50,5% – "не завжди", а інші 28,5% – відповіли негативно.

Нами була проведена бесіда з викладачами з метою визначення ставлення їх до самостійної роботи. Результати дослідження показали, що більшість викладачів вважають самостійну роботу необхідною при вивченні педагогічних дисциплін, але на практиці застосовують мало.

- 36% викладачів, які брали участь в анкетуванні, не вважають за необхідність використовувати самостійну роботу на заняттях у вищих навчальних закладах за браком певних знань та можливостей.

- 64% самостійну роботу на заняттях здійснюють дуже рідко і, що не має на меті підвищення якості знань студентів.

Провівши анкетування та бесіди з викладачами, ми можемо зробити висновок: практичне застосування самостійної роботи у вузівській практиці на заняттях з педагогічних дисциплін має

недостатній рівень. У більшості викладачів відсутні певні уміння і навички для розв'язання цієї проблеми.

В основу формуючого експерименту була покладена дослідно-експериментальна програма по використанню самостійної роботи при розв'язуванні педагогічних задач як засобу формування творчих здібностей студентів і на підставі цього формування педагогічних знань.

Етапи:

I етап. Формування у студентів позитивного ставлення до виконання самостійної роботи.

II етап. Залучення студентів до процесу рішення самостійних творчих задач.

III етап. Контроль з боку експериментатора за впливом самостійної роботи на рішення задач, на зростання рівня активізації творчих здібностей студентів і зростання педагогічних знань.

У дослідно-експериментальній роботі ми виходили з того, що формування і розвиток творчих здібностей студентів на заняттях з курсу педагогічних дисциплін можна було забезпечити шляхом використання у навчальному процесі самостійних творчих задач. Були використані задачі на розвиток асоціативного мислення, на розвиток творчого листа, аналізу, творчої самостійної роботи.

Протягом вивчення курсу "Педагогіка" здійснювався постійний контроль над рівнем якості знань студентів.

Проводилися різноманітні форми, як: заняття-гра, прес-конференція, заняття-заочна екскурсія, диспут та інші. На лабораторно – практичних заняттях ми використовували завдання трьох рівнів складності.

Задача (початкового) рівня складності. Наприклад, приведення прикладів зі свого шкільного життя.

Задача середнього рівня складності. Скласти вправи з наданими словами, дати визначення явищу або предметові й ін.

Задача (високого) рівня складності. Наприклад, вирішити задачі із застосуванням нестандартних рішень, висловлень, виступів із проблемними питаннями й ін.

Аналіз ефективності реалізації системи самостійної роботи при рішенні задач і умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні і якісні зміни рівня творчих здібностей студентів, підвищенням рівня їх професійної культури.

Після експерименту показники сформованості творчих здібностей підвищилися, дуже низький рівень зовсім був відсутній, а показник високого зріс майже на 50%.

Експериментально робота показала, що при використанні самостійних, творчих задач знімається напруга студентів, страх перед аудиторією і викладачем; формується позитивний емоційний настрій; підвищуються знання з педагогічних дисциплін.

Застосування цих завдань при виконанні самостійної роботи має наступні особливості:

Самостійна робота повинна носити цілеспрямований характер. Це досягається чіткою постановкою мети роботи. Завдання викладача полягає в тому, щоб знайти таке формування завдання, яка б викликала у студентів інтерес до роботи і намір виконати її якомога краще. Студенти повинні ясно уявляти, в чому полягає завдання і яким чином перевірятиметься її виконання. Це додає роботі студентів свідомий, цілеспрямований характер і сприяє більш успішному її виконанню.

Недооцінка вказаної вимоги призводить до того, що студенти, не зрозумівши мети роботи, роблять не те, що потрібно, або повинні в процесі її виконання багаторазово звертатися за поясненням до викладача. Усе це призводить до нерационального використання часу і зниження рівня самостійності студентів у роботі.

Самостійна робота повинна бути дійсно самостійною і спонукати студента при її виконанні працювати напружено. Але тут не можна допускати крайнощів: зміст та об'єм самостійної роботи, передбаченої на кожному етапі освіти, повинні бути під власними для студента, та вони мають бути підготовлені до виконання самостійної роботи теоретично і практично.

На перших етапах у студентів потрібно сформувати найпростіші навички самостійної роботи. (Виконання схем та таблиць, простих досліджень, нескладних задач та ін.). У цьому випадку самостійній роботі студентів повинно передувати наочне демонстрування засобів роботи, що супроводжується чіткими поясненнями, записами у зошити.

Самостійна робота, виконана студентами після демонстрації засобів роботи вчителем, носить характер подібності. Вона не розвиває самостійності у повному смислі слова, але має важливе значення для формування більш складних навичок та умінь, більш високої форми самостійності, при якій студенти стають

педагогічну проблему розглядав В.Сухомлинський. Останнім часом цю проблему досліджували В.Асєєв, І.Бекешкіна, А.Бойко, З.Васильєва, А.Горохович, В.Заслуженюк, В.Сипченко.

У ході дослідження ми спиралися на творчу спадщину з питань морального виховання Г.Сковороди, Г.Ващенко, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Д.Чижевського.

Формуванню моральних цінностей майбутніх педагогів, їх духовності і професійних цінностей присвячені дисертаційні дослідження Єрмакової С.С. (2003 р.), Мукомел С.А. (2005 р.), Климової О.А. (2006 р.).

Мета нашого дослідження: розкрити сутність поняття “моральна культура”, визначити її показники та рівні сформованості у студентів: показати взаємозв'язок між моральною культурою та професійними цінностями майбутніх педагогів.

Принципи моралі дають соціальну орієнтацію особи, формують у загальному вигляді моральні вимоги, стратегію моральної поведінки, своєрідну програму її соціальної активності, професійного становлення.

У наш час існує 164 визначення культури, нарахованих американськими теоретиками культури К.Клакхоном і А.Кребером та 70 формулювань, процитованих М.С.Каганом у його дослідженні філософії культури.

Культура як система соціальних конвенцій колективного існування і взаємодії людей вирішує завдання консолідації та організації людей, нормування і регуляції практичних форм їхньої колективної життєдіяльності, накопичення та трансляції соціального досвіду суспільного життя, адаптації людей до реальних умов оточення, здійснення комунікації між людьми, соціальної репродукції спільноти як суспільної цілісності [3].

Важливим у проаналізованій концепції є визнання того, що суттєва частина описаних культурних процесів здійснюється не тільки стихійно в її межах буденного колективного життя людей, а й одночасно організується і регулюється спільнотою цілеспрямовано. Інструментами такої організації і регуляції є соціальні інститути, спеціалізовані структури, які практично регулюють життєдіяльність людини згідно з суспільними ціннісними нормами.

Проте людина проявляє себе не тільки як пасивний “продукт окультурення”, тобто як механічний транслятор засвоєних нею нормативних зразків, а й як активний інтерпретатор. Надзвичайно важливо виховувати студентів з точки зору моралі, моральних

цінностей, моральної культури, а на цьому підґрунті формувати професійні цінності.

Культура як процес, результат і поле реалізації людських потенцій, як рефлексія творчості, як гуманістичний змістовний аспект суспільних відносин, як напружений пошук людиною самої себе і свого місця у світі постає в дослідженнях С.Кримського, М.Поповича, В.Розіна. Вони розглядають культуру як історично і соціально зумовлене, об'єктивоване у продуктах людської діяльності (артефактах) ставлення людини до природи, до суспільства, до самої себе та своєї діяльності.

В аксіологічній площині про культуру йде мова як про сукупність матеріальних і духовних цінностей. Цінність є значенням предмета для людини як суб'єкта культури. Найближче до цієї позиції стоїть Н.Чавчавадзе, який вважає, що з культурою ми маємо справу лише тоді, коли ідеально-духовні цінності реалізуються, матеріалізуються, наповнюються плоттю, отримують часовопросторове тіло. М.Хайдеггер визначає культуру як реалізацію верховних цінностей шляхом культивування вищих людських чеснот. Цінності, втілені в різнопланових культурних текстах, становлять підґрунтя історичної та соціальної стабільності певної культури [3].

Підґрунтям для визначення поняття "моральна культура" став ціннісний зв'язок культури і моралі. Як свідчить аналіз філософської літератури, цінності цих двох феноменів мають спільні й відмінні особливості. Тому моральну культуру ми розглядаємо як ціннісний зміст моралі, що базуються на загальнолюдських нормах добра, справедливості, миролюбності, поваги до людської гідності і виявляється у поведінці та стосунках людей.

Взаємопроникнення та взаємозбагачення цих двох категорій становить суть ціннісного зв'язку культури і моралі. Понятійне вираження цього зв'язку й зосереджено в терміні "моральна культура".

Мораль як форма соціальної культури виконує певні функції:

1) Мотиваційна функція. Моральні принципи мотивують людську поведінку, тобто виступають як причини й спонукання, що викликають в особистості бажання щось зробити (або, навпаки, не зробити).

2) Конститутивна функція. Конститутивна функція моралі в тому, що вона виступає як центральна, фундаментальна форма соціальної культури, що лежить в основі всіх інших її форм. Принципи моральності є вищими, чільними над всіма іншими формами регуляції поведінки людей.

3) Координаційна функція. У силу пріоритетності своїх принципів мораль забезпечує єдність і погодженість взаємодії людей у найрізноманітніших обставинах. Дотримання людьми єдиних і загальних моральних принципів робить їхню поведінку передбачуваною. Ця функція моралі має величезне значення для організації колективного життя людей [2].

Моральна культура, як і соціальна культура, має два основних аспекти: 1) цінності (ідеали); 2) регулятиви (норми).

Моральні цінності – це те, що древні греки йменували “етичними чеснотами”, вважаючи головними з них розсудливість, мужність, справедливість. Як моральні цінності у всіх народів шануються чесність, вірність, повага до старших, працьовитість, патріотизм.

Моральні регулятиви – це правила поведінки, орієнтованої на зазначені цінності. Кожен індивід вибирає (усвідомлено або не усвідомлено) у просторі культури ті з них, які найбільше підходять для нього. Такі регулятиви є нормами моралі.

Існують такі принципи моральної культури:

- “Золоте правило” моральності. Воно вимагає, щоб ніхто не ставив себе в надзвичайне положення у порівнянні з усіма іншими, і тим самим устанавлює рівність між людьми.
- Моральна автономія особистості. Це – завоювання Нового часу. Кант проголосив особистість абсолютною цінністю, якою не можна користуватися лише як засобом досягнення якихось інших цінностей. Принцип автономії особистості припускає не тільки повагу до людини, але й наявність у неї самоповаги, почуття власної гідності, відповідальності.
- Гуманізм. Єдність його – у людинолюбстві, визнанні єдності людства, турботі про благополуччя й щастя кожної людини. Він затверджує соціальну рівність людей й „природні права” кожної людини на життя, волю, охорону здоров'я, духовний розвиток та ін. [2].

У психолого-педагогічній літературі проблема формування моральної культури прямо чи опосередковано розглядалась через визначення її як особистісних якостей (Б.Ананьев, Г.Бельська, І.Бех, І.Кон, А.Харчев); норми взаємин між групами (Л.Аркова, В.Кравець, І.Мар'єнко); гуманність як особливе ставлення до людей (Л.Гордін, В.Киричок); призму почуттів, мотивів, потреб (О.Бодальов, Ю.Гапон, В.Демиденко, О.Киричук, Я.Коломінський, М.Якобсон), культуру та етику взаємин (В.Білоусова, В.Петрова, А.Тихонова); культуру

поведінки та спілкування (Б.Бушелева, О.Богданова, Л.Дурандіна, М.Сметанський, Н.Хамська, Є.Янніцька); моральну свідомість (Л.Волченко, О.Дробницький, Т.Поніманська), моральні цінності (Б.Додонов, О.Зосімовський, Т.Гуменнікова, О.Олексюк, Л.Рувінський), моральний вибір (С.Анісімов, В.Бакштановський, В.Гришин, О.Гусейнов, А.Титаренко), моральну вихованість (І.Бех, О.Богдонова, І.Мар'єнко, М.Монахов, М.Фіцула).

Унаслідок аналізу психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень моральна культура, на нашу думку, – це якісна характеристика морального розвитку особистості, її моральна зрілість, високий рівень моральних відносин, що виявляються у культурі моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки людини, які входять у структуру цього феномена.

Отже, оскільки моральна культура – це характеристика особистості з точки зору цілісності її морального розвитку, сукупність моральних якостей, які характеризують моральну свідомість і поведінку особистості, її структура включає: знання про мораль, моральні почуття, моральну свідомість, культуру моральних відносин, культуру поведінки.

За яскравістю виявлення показників сформованості моральної культури визначено рівні сформованості моральної культури студента: творчий (високий), репродуктивний (середній) та емпіричний (низький) рівні.

Критеріальними показниками визначено: моральні знання, моральні почуття, моральна свідомість, моральні відносини, поведінка.

Для загальної характеристики рівнів сформованості моральної культури студентів, об'єднуємо їх в таблицю.

Показники та рівні сформованості моральної культури студентів

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
Творчий Високий	Повна поінформованість з проблем моральної культури. Наявність великого інтересу до цієї проблеми, володіння розвинутими навичками моральної поведінки. Активна самостійна робота над власним моральним удосконаленням. Автономний рівень морального розвитку (добровільне обрання моральної поведінки через переконання, що жити потрібно відповідно нормам). Максимальний ступінь

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
	<p>прояву відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності). Стійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Повне розуміння сутності понять “моральна свідомість та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”.</p>
<p>Репродуктивний Середній</p>	<p>Повне усвідомлення поняття “моральна культура”, уміння чітко визначити характерологічні якості моралі, володіння більшістю моральних якостей і виявлення їх у міжособистісних стосунках. Відсутність систематичної роботи над удосконаленням своєї моральної культури.</p> <p>Конвенційний рівень дотримання норм моралі (намагання належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження). Відносно стійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Неповне розуміння сутності понять “моральна свідомість” та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”. Непостійні вияви відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності.</p>
<p>Емпіричний Низький</p>	<p>Усвідомлення поняття “моральна культура” в загальних рисах, повна поінформованість з проблем моральної культури, наявність окремих моральних якостей, що проявляються в певних ситуаціях. Виявлення репродуктивного стилю поведінки (відтворення лише тих якостей, на яких заострює увагу педагог). Відсутність нахилів та інтересу до оволодіння морально-етичною культурою. Епізодичне бажання працювати самостійно над удосконаленням моральних аспектів своєї поведінки. Доморальний рівень</p>

РІВНІ	ПОКАЗНИКИ
	розвитку (виконання вимог зі страху покарання). Нестійкі переживання у свідомості, які є основою вольових реакцій особистості в різних ситуаціях. Відсутність розуміння сутності понять “моральна свідомість” та її похідних: “совість”, “гуманність”, “шляхетність”, “повага до людей”. Мінімальний ступінь прояву відповідальності, справедливості, працелюбності, толерантності й порядності.

Висновок. Моральна культура – це якісна характеристика морального розвитку особистості, її моральна зрілість, високий рівень моральних відносин, що виявляються в культурі моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки. За яскравістю виявлення показників моральної культури визначені 3 рівні сформованості моральної культури студента. Виходячи з того, що найвищою професійною цінністю для вчителя є особистість учня, слід наголосити, що вчитель може бути ціннісним центром і “мірою всіх речей” за умови, що він сповна оволодів морально-духовними надбаннями як регуляторами своєї професійної діяльності. Загальнолюдський ідеал особистості пов’язаний саме із змістовною характеристикою всієї ціннісної системи, а не окремих її частин.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурологія. – Спб.: 2004. – 464с.
3. Шевнюк О.Л. Культурологія: Навч. посіб. – К.: Знання – Прес, 2005. – 353с.
4. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 226 с.

Ю.О.Саунова

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

В статтє обобицаються результати експериментальной работы по проблеме формирования экологического сознания,

анализируется динамика уровней сформированности экологического сознания будущих учителей биологии.

The results of the experimental research concerning the problem of environmental consciousness forming have been generalized in the article; the dynamics of levels in environmental consciousness forming has been canalized in the process of Biology teachers' training.

Постановка проблеми. Одним із шляхів підвищення рівня екологічної свідомості майбутніх учителів є створення та впровадження у практику вищої школи ефективної технології її формування. При цьому значна увага приділяється правильному добору діагностичних методик за якими в подальшому можна простежити динаміку рівнів сформованості кожного компоненту екологічної свідомості майбутнього педагога, логічної та чіткої побудові причинно-наслідкових зв'язків виявлених змін у її розвитку, висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компоненти, критерії, показники екологічної свідомості досліджувалися педагогами та психологами. Екологічні цінності як складову екологічної свідомості досліджувала Т. Іванова, яка розробила методику дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту "Тест дослідження структури екологічних орієнтацій у свідомості особистості" [2]. Методика Є. Асафової "Тест дослідження рівня розвитку складових екологічної свідомості особистості" була розроблена автором для дослідження мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, діяльнісно-оцінного компонентів [1]. Значний внесок у діагностичні дослідження екологічної свідомості зробив В. Ясвін (методика "Натурфіл" для дослідження мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, діяльнісно-оцінного, рефлексивного, емоційно-вольового компонентів) [6]. А. Немов розробив методику дослідження емоційно-вольовий компоненту "Тест визначення сили волі" [4].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Проблема формування екологічної свідомості в умовах навчально-виробничої практики у майбутніх учителів біології раніше не досліджувалася. Не була створена педагогічна технологія ефективного формування цього складного особистісного утворення, не визначений комплекс діагностичних методик покомпонентного дослідження.

Мета статті: дослідити динаміку формування окремих складових екологічної свідомості студентів, у ході якої апробується гіпотеза, узагальнюються і формуються висновки; опрацювати, інтерпретувати й проаналізувати отримані дані.

Завдання статті: виявленню й зіставленню рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів біології до початку й після закінчення навчально-виробничої практики; графічне відображення отриманих результатів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Співпраця природничих факультетів вищих навчальних закладів, що брали участь у дослідженнях, допомогла розробити, упровадити й перевірити ефективність експериментальної моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології засобами навчально-виробничої практики. У ході експерименту на всіх його етапах у зміст, форми й методи навчально-виробничої практики вносилися певні зміни, корективи, удосконалювався зміст екологічного компонента на засадах особистіснозорієнтованого навчання та принципів формування екологічної свідомості.

Метою формувального експерименту стала апробація моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології засобами навчально-виробничої практики. Завдання формувального експерименту полягали в необхідності розробки й упровадження в навчально-виробничу практику студентів природничих факультетів педагогічної технології формування екологічної свідомості з активізацією механізмів саморозвитку як фактора актуалізації в структурі свідомості особистості студента відчуття своєї причетності до навколишнього світу в усіх його виявах. Формувальний експеримент охопив 313 студентів четвертих-п'ятих курсів, з яких – 182 студенти четвертого курсу, 131 – п'ятого курсу.

На початковому етапі рівність умов для експериментальних і контрольних груп забезпечувалася однаковими умовами навчання, рівнем кваліфікації викладачів і вчителів. Організація педагогічної практики в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних же застосовувалася педагогічна технологія формування екологічної свідомості й модель комплексу педагогічних умов, спрямованих на становлення власне особистісних функцій майбутнього вчителя біології, його екологічної свідомості, морального вибору щодо навколишнього середовища, рефлексивних механізмів поведінки, змісту визначення, реалізації свого "Я" під час проходження навчально-виробничої практики, здатності до автономії та волі, до прийняття відповідальних рішень.

Особлива увага приділялася виявленню й зіставленню рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів

біології до початку й після закінчення навчально-виробничої практики. Про ефективність педагогічних умов формування екологічної свідомості засобами навчально-виробничої практики свідчать порівняння результатів проведеного формувального експерименту, отриманих у два етапи: до початку експериментальної роботи й після.

Завдяки використанню педагогічної технології формування екологічної свідомості та моделі комплексу педагогічних умов удалося простежити динаміку змін у рівнях сформованості компонентів екологічної свідомості в майбутніх учителів біології.

У ході дослідження були використані перераховані вище покомпонентні методики, модифіковані відповідно до вимог дослідження.

Основу системи ставлення особистості до навколишнього світу становлять синкретичні, розпливчаті узагальнення, носіями яких можуть бути образи, символи, метафори, що вступають у взаємозв'язок з різними структурами свідомості особистості. У результаті цього народжується письмовий текст, аналіз якого актуалізує образно-смісловий тезаурус особистості, дає можливість емпіричного дослідження системи ставлення до навколишнього світу. Виходячи з цього, в якості стимулюючого матеріалу використовувались шість слів-символів: вогонь, небо, зірки, земля, повітря, вода, – які необхідно було увести до невеликого твору, створюваного студентами протягом 40 хвилин.

Одержані результати підлягали обробці за допомогою контент-аналізу. Об'єктом аналізу виступали зміст твору та його смислове значення. Предметом аналізу стали особливості сприймання студентами навколишнього світу через слова-символи (слова, словосполучення, описи). Одиницями аналізу – виявлення частоти згадування слів-символів відносно інших категорій і загальної площини створеного тексту (кількість рядків, абзаців, знаків).

Оцінка змісту твору здійснювалася за критеріями: корисний-шкідливий; гарний-поганий; взаємопов'язаний-відсторонений. Оцінка сприймання студентами навколишнього світу здійснювалася за критеріями: раціонально-логічне; емоційно-образне; безпосередня-опосередкована участь у міркуваннях.

Результати досліджень системи ставлення особистості студента до навколишнього світу показали можливий взаємозв'язок п'яти найбільш уживаних категорій сприймання студентами навколишнього світу: "краса", "образ", "цілісність", "користь", "відстороненість", – актуалізація яких виявляється через найбільшу

вживаність у текстах і в збільшенні їх частки порівняно з іншими використаними категоріями. У контрольних групах середні показники до початку формуального експерименту категорії “користь” були на рівні 24,55 %, “цілісність” – 7,83 %, “краса” – 6,63 %. У студентів експериментальних груп ці ж показники відповідно – 4,85 %, 7,81%, 6,65 %. Природно, на початку експерименту в характері сприймання навколишнього світу й у показниках категорій особлива різниця між студентами контрольної та експериментальної груп не спостерігається. Певне поєднання цих категорій становило основу побудови актуалізованих образів сприймання студентами навколишнього світу. Механізмами актуалізації виступали активність вищезазначених категорій у свідомості студентів і набуття ними особливої психоемоційної значущості для особистості.

Варто підкреслити, що найбільш уживані категорії “краса”, “цілісність”, “образ” засвідчують ціннісне ставлення студентів до навколишнього світу, нерозривний зв’язок зі світом, природою, цілісне світосприйняття. Категорія “користь” відображає панівний фактор свідомості студента, зміст якого характеризує особистість за вектором “корисне – шкідливе”, тобто за розумінням корисності природи для власного життя. Категорія “відстороненість” засвідчує розвиток рефлексивних механізмів щодо екологічних проблем сучасності.

Отже, аналіз результатів контент-аналізу засвідчив, що показники категорій сприйняття навколишнього світу студентами експериментальних і контрольних груп до навчально-виробничої практики практично не відрізнялися, однак після навчально-виробничої практики в цих показниках відбулися значні зміни.

Середньостатистичні показники, що характеризують мотиваційно-ціннісну й рефлексивну складову особистісного розвитку студентів (“краса”, “цілісність”, “образ”, “відстороненість”) експериментальних груп, є значно вищими порівняно з цими ж показниками в студентів контрольних груп. Так, середньостатистичний показник категорії “краса” у студентів експериментальних груп складає 20,88 %, а у студентів контрольних груп – 16,68 %. Різниця в показниках – 4,2 %. Це є позитивним явищем, бо свідчить про досить високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента екологічної свідомості й рефлексивних механізмів у студентів експериментальних груп.

Тим часом, найбільшу різницю в сформованості цих компонентів екологічної свідомості студентів експериментальних груп

можна спостерігати, порівнюючи показники до і після навчально-виробничої практики. Позитивна динаміка показників категорій “краса”, “цілісність”, “образ”, “відстороненість” яскраво виражена. Особливо це стосується показників категорії “краса”, що характеризують внутрішні, глибинні взаємозв’язки особистості студента з природою, де середній показник до початку навчально-виробничої практики становив 6,65, а після – 10,9%. Таким чином, різниця дорівнює 4,25%.

Показники категорій сприйняття навколишнього світу студентами контрольних груп на завершальному етапі дослідження порівняно з початковим суттєво не змінилися.

На основі методики Т. Іванової досліджувалася структура екологічних орієнтацій у свідомості студентів експериментальних і контрольних груп. Кожен студент мусив упорядкувати дві групи висловлювань залежно від ступеня їхньої сучасної актуальності. До першої групи висловлювань увійшли поняття, що розкривають ставлення людини до природи з позицій антропоцентризму, до другої – екоцентризму.

Аналіз екологічних цінностей за результатами дослідження складався з двох етапів: порівняння середніх рангів екологічних цінностей студентів і проведення факторного аналізу структури екологічних цінностей у свідомості студентів експериментальних і контрольних груп за допомогою пакету програм “Statistika” (з обертанням за методом варімакс).

На початковому етапі студенти експериментальних і контрольних груп близькі за характером сприйняття навколишнього середовища. Зокрема перше місце посідали екологічні цінності “Природа – умови гармонійного розвитку людини” (1,55 за рангом у студентів експериментальних груп; 1,78 – у контрольних); “Природа – джерело задоволення прагматичних потреб” (2,01 і 1,84 відповідно). Як видно, екологічні цінності в студентів контрольних та експериментальних груп не мали чіткого спрямування. Поряд з екологічними цінностями гуманістичного спрямування, де природа розуміється як умова гармонійного розвитку людини, присутні цінності раціональної орієнтації на природу.

Результати наступних зрізів суттєво різняться. Порівняння даних, отриманих від студентів експериментальних і контрольних груп на вирішальному етапі, виявляє зміну характеру ціннісних орієнтацій у сприйнятті навколишнього середовища. Зокрема студенти контрольних груп віддають перевагу екологічним цінностям

“Природа – умова гармонійного розвитку людини” – 2,03; “Природа – джерело задоволення прагматичних потреб людини” – 1,78), і можна констатувати, що характер ціннісних орієнтацій цих студентів на завершальному етапі експерименту суттєво не змінився – у свідомості світосприйняття лишилися ті ж цінності, що і на початку експерименту – без чіткої спрямованості, але з тенденцією до превалювання прагматичних цінностей. У той же час студенти експериментальних груп закріплюють своє гуманістичне ставлення до навколишнього середовища (“Природа – умова гармонійного розвитку людини” – 1,88; “Природа – умова морального розвитку людини” – 1,4; “Природа – джерело пізнання закономірностей навколишнього світу” – 2,22).

Аналіз одержаних даних показав, що студентам контрольних та експериментальних груп небайдужі екологічні проблеми сьогодення, але одні студенти (контрольних груп) із розумінням ставляться до них і раціоналізують свою практичну діяльність, тоді як студенти експериментальних груп у своїх орієнтаціях щодо природи спираються на систему цінностей, яка допомагає відродити в людині духовний зміст буття в його нерозривному зв'язку з природним і соціальним світом, стрижнем якого є екологічне “Я” – регулятор стосунків людини зі світом Природи, світом людей, світом речей і власним внутрішнім світом. В екологічній свідомості цих студентів домінують гуманістичні орієнтації. Зміна в ціннісних орієнтаціях студентів пояснюється переоцінкою власної ролі в розв'язанні екологічної проблеми. Якщо в перших учасників дослідження ця роль обмежувалася лише розумінням дбайливого ставлення до природи, то для студентів експериментальних груп переоцінка власної ролі в розв'язанні екологічних проблем спиралася на усвідомлення себе через результати власної екологічної та педагогічної діяльності, через особистісну відповідальність за стан навколишнього середовища.

Цю різницю можна також побачити, якщо порівняти структуру екологічних цінностей студентів експериментальних і контрольних груп на завершальному етапі дослідження. Факторний аналіз результатів дослідження виявив два основні фактори ціннісних орієнтацій студентів і навантаження за кожним компонентом цих факторів. Сукупність компонентів першого фактора досить наочно свідчить про гуманістичну спрямованість та екоцентризм свідомості студентів. У другому факторі виражена раціонально-прагматична орієнтація на природу, що відповідає суті антропоцентризму свідомості особистості. Факторне навантаження на компоненти своєю

чергою свідчить про особливості структурної побудови ціннісних орієнтацій студентів щодо навколишнього середовища. Так, наприклад, факторне навантаження студентів контрольних груп на завершальному етапі експерименту складають компоненти: першого фактору – “природа стимулює до творчості” (0,37); “природа – це умова морального розвитку людини” (0,82); другого фактору – “природа – це задоволення прагматичних потреб людини” (0,93); “природа – частина національного багатства” (0,85). Показники другого фактора в цих групах превалюють, тобто вираженою є раціонально-прагматична орієнтація на природу, що відповідає суті антропоцентризму свідомості особистості.

У студентів експериментальних груп факторне навантаження на завершальному етапі експерименту складають компоненти: першого фактору – “природа – джерело пізнання закономірностей навколишнього світу” (0,93); “природа – це умова морального розвитку людини” (0,93); другого фактору – “природа – це задоволення прагматичних потреб людини” (0,76); “природа – частина національного багатства” (0,79). Очевидно, навантаження з першого фактору в студентів цих груп більше, ніж з другого, що свідчить про гуманістичну спрямованість та екоцентризм свідомості студентів експериментальних груп.

Слід визнати, що в студентів експериментальних груп показники факторного навантаження на компоненти першого фактора, що виражають екоцентричну спрямованість свідомості, на завершальному етапі дослідження значно вищі, ніж у студентів контрольних. Так, зокрема показники факторного навантаження на компоненти “природа – це умова морального розвитку людини” і “природа – це умова гармонійного розвитку людини” у студентів експериментальних груп склали 0,93 і 0,92 відповідно, а в студентів контрольних груп – 0,82 і 0,90 відповідно.

Натомість, у студентів контрольних груп показники факторного навантаження на компоненти другого фактора, які свідчать про раціонально-прагматичну орієнтацію щодо природи, значно перевищують ці ж показники в студентів експериментальних груп. Так, показник факторного навантаження компонента “природа – це джерело задоволення прагматичних потреб людини” в студентів контрольних груп склав 0,93, тоді як ці показники в студентів експериментальних груп – 0,76.

Для підтвердження ефективності експериментальної моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості в

майбутніх учителів біології важливими є результати оцінки рівня сформованості діяльнісно-оцінного компонента екологічної свідомості, оскільки цей компонент – один з провідних у розвитку моральної відповідальності особистості за стан навколишнього середовища, за допомогою якого набувається особистісний досвід практичної та екологічної діяльності майбутнього вчителя біології.

Оцінка цього компонента поведилася з використанням відповідно модифікованого комплексного тесту, розробленого Є. Асафовой [1]. До змісту тесту входили питання, що характеризують діяльнісно-оцінний, інтелектуально-пізнавальний і мотиваційно-ціннісний компоненти екологічної свідомості. Кожне питання оцінювалося за 6-бальною шкалою. На основі суми набраних балів визначався рівень сформованості кожного компонента. Підсумкові результати відображені в таблицях 1 та 2.

Аналіз даних засвідчує: у студентів контрольних груп мотиваційно-ціннісний компонент до початку формувального експерименту мав такі показники: 59,6 % – середній рівень сформованості, 40,4 % – високий; після проведеного формувального експерименту – 61,7 % – середній рівень, 38,3 % – високий. Таким чином, зміни в рівнях сформованості цього компонента студентів контрольних груп незначні: на 2,1 % зріс середній рівень і на 2,1 % зменшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

Цей компонент до початку формувального експерименту в 57,9 % студентів експериментальних груп виражався на середньому рівні сформованості, у 42,1 % – на високому. На завершальному етапі експерименту – у 33,8 % та 60,2 % відповідно. Тобто кількість студентів, які мали високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, зріс на 18,1 %. До початку формувального експерименту значної різниці між цими показниками в експериментальних і контрольних групах не спостерігалось.

Порівнюючи показники рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до і після навчально-виробничої практики, варто наголосити на переважанні в студентів експериментальних груп високого рівня сформованості екологічної свідомості на завершальному етапі дослідження. Так, показники рівня сформованості діяльнісно-оцінного компонента в студентів експериментальних груп склали: високий рівень – 35,5 % (64 особи), середній рівень – 57,1 % (102 особи), низький рівень – 7,4 % (13 осіб) тоді, як у студентів контрольних груп

ці показники дорівнювали 27,5 % (37 осіб), 51,6 % (69 осіб), 20,9 % (28 осіб) відповідно.

Аналогічні результати отримані при дослідженні інтелектуально-пізнавального та мотиваційно-ціннісного компонентів, лише з тією різницею, що показники низького рівня їх сформованості як на початку, так і після завершення формувального експерименту серед студентів експериментальних груп не виявлені. Важливо додати: результати дослідження рівня розвитку цих двох компонентів екологічної свідомості за методикою Є.Асафової збігаються з результатами їх оцінювання, отриманими за допомогою контент-аналізу.

Для оцінки загального рівня сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп за методикою Є. Асафової у нашій модифікації проводилося порівняння їх рівнів сформованості з рівнями спеціальної таблиці, у результаті чого отримано такі показники: серед студентів експериментальних груп (разом – 179 студентів): дуже високий – 64 особи; високий – 25 осіб; вищий середнього – 42 особи; середній – 35 осіб; нижчий середнього – 13 осіб; серед студентів контрольних груп (разом – 134 студенти): дуже високий – 37 осіб; високий – 14 осіб; вищий середнього – 29 осіб; середній – 26 осіб; нижчий середнього – 28 осіб.

Ці дані вказують на загальний досить високий рівень сформованості екологічної свідомості, характерний в основному для більшої частини студентів (131 особа) експериментальних груп, проти 80 студентів контрольних груп. Ця очевидна різниця засвідчує ефективність запропонованої моделі комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості в процесі навчально-виробничої практики майбутніх учителів біології. Як видно, на завершальному етапі дослідження в експериментальних групах істотно збільшилася кількість студентів з дуже високим, високим і вищим середнього рівнями сформованості екологічної свідомості порівняно з рівнями сформованості на початку експерименту, а студентів із сформованістю нижчою середнього рівня – лише 4 особи проти 11 студентів контрольних груп.

Для підтвердження рівнів сформованості основних компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп застосовано методику “Натурфіл” [6], відповідно модифіковану, що дало можливість провести аналіз рівнів сформованості як окремих компонентів екологічної свідомості, так і її загалом (таблиці 1, 2). Усе це дало змогу перевірити ефективність

запропонованої педагогічної технології формування екологічної свідомості й порівняти отримані результати з іншими тестами, використаними в процесі експериментального дослідження.

Для оцінки сформованості емоційно-вольового компонента екологічної свідомості в студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики було застосовано тест визначення волі в розробці А. Немова [4]. Згідно з аналізом результатів дослідження у студентів експериментальних і контрольних груп спостерігається досить твердий характер і воля, а вчинки в основному реалістичні й зважені, мають позитивну динаміку. Відбулося значне зростання рівня сформованості волі в студентів експериментальних груп – з 18,28 балів на початку експерименту до 21,66 б. після експерименту (різниця дорівнює 3,36 б.), тоді як у студентів контрольних груп показники сформованості волі істотно не змінилися (18,25 б. на початку експерименту й 18,60 б. після експерименту, різниця – 0,35 б.). Порівнюючи рівні сформованості волі в студентів цих груп, варто підкреслити значну перевагу показника в студентів експериментальних груп над цим же показником у контрольних групах: 21,66 б. проти 18,60 б. Різниця у 3,06 б. переконливо свідчить про ефективність комплексу педагогічних умов з формування основних компонентів екологічної свідомості, зокрема волі в майбутніх учителів біології у процесі навчально-виробничої практики.

Динаміка формування волі у студентів експериментальних груп, отримана за тестом, розробленим А.Немовим, збігається з динамікою формування волі, зафіксованою в дослідженнях за попередньою методикою. Так, показник сформованості волі у студентів експериментальних груп зріс у середньому з 0,48 на початку експерименту до 0,76 після експерименту, тоді як ці ж показники в студентів контрольних груп мали незначне зростання: з 0,52 до 0,66 відповідно.

Для розрахунків показників сформованості компонентів екологічної свідомості використана методика підрахунку індексу рівня знань, розроблену Ю.Супрун, Е.Труфановим [5] і модифіковану С. Іващенко [3].

Індекс сформованості компонентів екологічної свідомості та екологічної свідомості в цілому обчислювався за формулами визначення індексу сформованості компонентів екологічної свідомості

$$(I = \frac{10a + 9b + 8v + 7z + 6d + 5e + 4ж + 3z + 2i + 1k}{10(a + b + v + z + d + e + ж + z + i + k)} \times 0,9,$$

де I – індекс сформованості відповідного компонента; a – кількість студентів, що отримали 10 балів; b – кількість студентів, що отримали 9 балів; c – кількість студентів, що отримали 8 балів; d – кількість студентів, що отримали 7 балів; e – кількість студентів, що отримали 6 балів; f – кількість студентів, що отримали 5 балів; g – кількість студентів, що отримали 4 бали; h – кількість студентів, що отримали 3 бали; i – кількість студентів, що отримали 2 бали; k – кількість студентів, що отримали 1 бал)

та визначення індексу сформованості екологічної свідомості в цілому

$$(I_K = \frac{I_1 + I_2 + I_3 + I_4 + I_5}{5}, \text{ де } I_K - \text{індекс сформованості}$$

екологічної свідомості в цілому; I_1 – індекс сформованості емоційно-вольового компонента; I_2 – індекс сформованості інтелектуально-пізнавального компонента; I_3 – індекс сформованості діяльнісно-оцінного компонента; I_4 – індекс сформованості мотиваційно-ціннісного компонента; I_5 – індекс сформованості загальної екологічної ерудиції).

Відповідно визначаються критерії сформованості рівнів досліджуваних компонентів: $\leq 0,0 - \geq 0,1$ – мінімальний; $< 0,1 - \geq 0,2$ – низький; $< 0,2 - \geq 0,3$ – нижчий середнього; $< 0,3 - \geq 0,6$ – середній; $< 0,6 - \geq 0,7$ – вищий середнього; $< 0,7 - \geq 0,8$ – високий; $< 0,8 - \geq 0,9$ – максимальний.

Результати експериментального дослідження свідчать про зростання в цілому рівнів сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп на завершальному етапі порівняно з початковим, що відображено у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до й після експерименту

Групи	Етапи розвитку	Показники					
		I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_K
Експериментальні	До	0,48	0,51	0,37	0,54	0,38	0,456
	Після	0,76	0,81	0,66	0,82	0,63	0,736
	Різниця	0,28	0,30	0,29	0,28	0,25	0,280
Контрольні	До	0,52	0,54	0,35	0,48	0,41	0,460
	Після	0,66	0,68	0,39	0,57	0,59	0,578
	Різниця	0,14	0,14	0,04	0,09	0,18	0,118

Таблиця 2

Порівняльні показники рівнів сформованості компонентів екологічної свідомості в студентів експериментальних і контрольних груп до й після навчально-виробничої практики

Рівні	Етапи дослідження	Компоненти, %					
		Інтелектуально-пізнавальний		Мотиваційно-ціннісний		Діяльнісно-оцінний	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	До	0,0	0,0	0,0	0,0	21,4	20,4
	Після	0,0	0,0	0,0	0,0	7,4	20,9
Середній	До	62,4	60,4	57,9	59,6	49,1	49,5
	Після	38,2	53,7	33,8	61,7	57,1	51,6
Високий	До	37,6	39,6	42,1	40,4	29,5	30,1
	Після	61,3	46,3	60,2	38,3	35,5	27,5

Так, на початку експерименту індекс сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних груп складав 0,456 (середній рівень), а на завершальному етапі – 0,736 (високий рівень), різниця дорівнює 0,280. У контрольних групах цей показник складав 0,460 (середній рівень) на початку експерименту й 0,578 (середній рівень) після, різниця – 0,118. Зростання індексу сформованості екологічної свідомості в студентів експериментальних груп порівняно з цим же показником у студентів контрольних груп більше ніж удвічі підтверджує ефективність розробленої педагогічної технології формування екологічної свідомості в майбутніх учителів біології в процесі навчально-виробничої практики.

Важливо додати, що показники рівня сформованості компонентів екологічної свідомості, отримані за цією методикою, збігаються з показниками попередньої методики, розробленої Є.Асафовой, відповідно модифікованої.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати формувального експерименту показали, що найбільш значні зміни відбулися в рівнях сформованості основних компонентів екологічної свідомості студентів експериментальних груп: інтелектуально-пізнавального, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-оцінного, емоційно-вольового. Результати експериментального дослідження свідчать про зростання в цілому рівнів сформованості основних компонентів екологічної свідомості, досліджуваних за декількома методиками, у студентів експериментальних груп. Це дає можливість стверджувати, що запропонований комплекс педагогічних умов позитивно впливає на ефективність формування екологічної

свідомості в студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики.

Проведене дослідження, звичайно, не висвітлює всіх аспектів проблеми формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів педагогічних університетів. Подальшого вивчення й розв'язання потребують питання структурування змісту біологічних дисциплін з урахуванням моделі екологічної свідомості майбутніх учителів біології; удосконалення системи моніторингу за динамікою рівня сформованості цього складного особистісного утворення; розробки механізмів створення екологічного середовища в різних типах навчальних закладів педагогічної спрямованості; визначення оптимального співвідношення між аудиторною, самостійною та науково-дослідною роботою студентів, дослідження динаміки працездатності майбутніх учителів біології в процесі формування їх екологічної свідомості. З дослідженням цих питань пов'язується подальше вдосконалення якості екологічної підготовки майбутніх учителів в умовах природничих факультетів педагогічних університетів.

Література

1. Асафова Е. В. Экологическая культура студентов: показатели и критерии. – М.: Просвещение, 1995. – 181 с.
2. Иванова Т. В. Экологические ценности в обществе и сознании // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83-89.
3. Іващенко С. Г. Екологічна культура в контексті національного виховання // Освіта і управління. – 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 107-115.
4. Немов А. С. Психология: Учеб. Для студентов высш. пед. учеб. зав.: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. – 640 с.
5. Супрун Ю. О., Труфанов Э. В. Индекс уровня знаний // Профессионально-техническое образование. – 1997. – № 2. – С. 14-15.
6. Ясвин В. А. Практикум по психологической диагностике экологического сознания. Приложение к программе дополнительного профессионального образования “Основы формирования экологической культуры населения”. – М.: ЦЭПР, 2003. – 32 с.