

---

---

### РАЗДЕЛ III.

## ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.013

Кушнир Т.Л.

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ШКОЛЬНОМ ЛЕСНИЧЕСТВЕ

*В статье поднимается одна из самых важных на сегодняшний день проблем: формирование ответственного отношения к природе. Автором предлагается один из способов решения обозначенной проблемы. С этой целью в статье представлена модель формирования ответственного отношения учащихся к природе. Согласно данной модели, формирование этого отношения проводится в три этапа. Каждый из этапов требует соблюдения ряда условий. В статье содержится подробное описание данных условий. Также автором статьи приводятся статистические данные экспериментальной работы, проводимой в условиях школьного лесничества. Полученные данные по формированию ответственного отношения учащихся к природе дают возможность судить о состоятельности предложенной модели.*

**Ключевые слова:** диагностика экологического сознания, доминантность к природе, субъект-субъектное отношение к природе, экологическая психология.

Школьное лесничество – это экологическое объединение учащихся средней школы, основной задачей которого является формирование у школьников ответственного отношения к природе. За время его работы в средней школе № 2 г.Московский Ленинского района Московской области формирование такого отношения к природе происходило поэтапно: 1) формирование ценностного субъект-субъектного отношения учащихся к природе; 2) формирование мотива ответственного отношения к ней; 3) формирование ответственного отношения к природным субъектам и объектам.

Эти этапы легли в основу модели формирования ответственного отношения учащихся к природе. С учетом этимологии слова «ответ», а также с учетом мнения И.Т. Суравегиной, Д.С.Эрмакова, И.Д.Зверева, Н.М.Мамедова, С.Н.Глазачева, Г.В.Шейнис, Э.А.Турдикулова и др., под ответственным отношением, при разработке данной модели, понималось отношение к природе, основанное на способности школьника понимать и контролировать соответствие своих действий поставленным целям. Поскольку цели, поставленные подростком при взаимодействии с природой, могут быть разными, то и ответственное отношение может проявляться по-разному. При детальном анализе категории «ответственность» выявлено, что ответственность может проявляться человеком по отношению к себе, по отношению к обществу людей, по отношению ко всем природным объектам. Каждый из названных уровней ответственности представляет собой определенный уровень ответственного отношения к природе, поскольку и сам человек, и люди, его окружающие, являются природными субъектами. Соответственно: I уровень ответственного отношения к природе – это ответственное отношение к себе, II уровень - ответственное отношение к

людям; III уровень – ответственное отношение ко всем природным объектам и субъектам. Понятно, что для сохранения ПРИРОДЫ оптимальным является именно III уровень. Однако он включает в себя и два предыдущих. Следовательно, если подросток будет воспринимать все окружающие его природные объекты (растения, животных) как субъекты, равные по своей ценности человеку, и при взаимодействии с ними будет признавать за ними право на самобытность и право на жизнь, его ответственное отношение к природе будет сформировано на высшем (III) уровне.

В соответствии с предложенной моделью, первым этапом формирования ответственного отношения к природе является формирование ценностного субъект-субъектного отношения к ней. С учетом особенностей субъектификации, описанных С.Д. Дерябо, субъект-субъектное отношение человека к природе – это такое отношение к ней, при котором природные объекты (растения, животные и др.) воспринимаются школьником как субъекты и наделяются им свойствами, качествами и функциями субъектов. Также, с учетом классификации ценности природы для человека по Келлерту (утилитарная, натуралистическая, эколого-научная, эстетическая, символическая, натуралистическая, гуманитарная, моралистическая и негативистическая), ценностное субъект-субъектное отношение к природе – это такое отношение к ней, при котором она выступает для школьника ценностью не по ее значимости для человека, а сама по себе, и природные объекты им воспринимаются как субъекты, равноценные человеку.

За время эксперимента было выявлено, что формирование такого отношения происходит при соблюдении следующих условий: 1) развитие потребности школьников в общении с природой; 2) формирование эмоций в процессе общения с природными субъектами; 3) формирование интереса к особенностям жизни каждого живого организма;

При сформированном ценностном субъект-субъектном отношении к природе для его последующего перехода в мотив ответственного отношения к ней требуется соблюдение других условий. А именно: 1) диагностика исходной экологической установки школьников отношения к природе, ревизии и анализа личного жизненного опыта школьников общения с природными субъектами; 2) формирование непрагматической экологической установки отношения к природе; 3) формирование личностного смысла ответственного отношения к ней.

Как показала педагогическая практика, сформированный мотив ответственного отношения к природе будет преобразован в соответствующее ему отношение только в случае формирования: знаний основных законов природы, умения согласовывать с ними свои действия, навыков грамотного взаимодействия с природой.

Показателем сформированности ответственного отношения школьников к природе является реализация ими экологически грамотного поведения в природе, т.е. такого поведения, действия которого строго согласуются с законами природы. Именно ответственное отношение к природе и экологически грамотное поведение являются оптимальными для сохранения природы на нашей планете.

Данная модель в течение нескольких лет отработывалась на разных экспериментальных площадках, организованных в школах Московской области. В данной статье внимание будет уделено особенностям формирующего экспе-

---

---

римента в школьном лесничестве. На первом этапе эксперимента педагогами создавались условия для развития присущих каждому подростку познавательной и социальной потребностей. Для этого общение школьников с природой организовывалось таким образом, чтобы оно вызывало массу разнообразных эмоций. Как свидетельствуют результаты исследования В.А Ясвина, С.Д. Дерябо, Д.Ф. Петяевой, Г.В. Шейнис и др., добиться этого можно при условии общения учащихся с природными объектами в естественной природной среде. Поэтому, вовлекая учащихся в работу школьного лесничества, педагоги начинали ее с экскурсии-знакомства с лесопарковой зоной около школы или экскурсии к роднику. Причем маршрут этих экскурсий детально разрабатывался, определялись остановки и содержание рассказа педагога-воспитателя или сотрудника лесничества. При этом учитывалось, что:

- первую экскурсию не следует перегружать научной информацией;
- маршрут ее должен быть разработан так, чтобы каждый подросток, в зависимости от особенностей своего восприятия, мог получить максимальное количество впечатлений.

Причем за время этой экскурсии педагоги, наблюдая за поведением подростков, определяли для себя ведущие способы коммуникации каждого из подростков. Подтвердить свои предположения стало возможно после беседы педагога с учащимися, проведенной в конце данной экскурсии. Для этого каждому из школьников предлагалось поделиться своими впечатлениями от экскурсии и составить небольшой рассказ о том, что именно ему больше всего понравилось и запомнилось. Как показали результаты наблюдения, анализ ответов учащихся на вопросы педагогов, анализ их рассказов и творческих работ, у значительного числа подростков ведущими явились аудиальный и визуальный каналы коммуникации. Однако для многих школьников не менее важными оказался также тактильный канал и чуть в меньшей степени – химический. Правильное определение педагогами основного канала получения подростком информации из окружающей среды позволило им выстраивать работу с каждым школьником таким образом, чтобы создавать максимальное воздействие на его эмоциональную сферу.

Полученный во время первой экскурсии интерес ко всему увиденному закреплялся в процессе наблюдений в природе. Все особенности живой и неживой природы, подмеченные подростками, заносились в специальный дневник наблюдений. Для того чтобы научить школьников замечать неординарность окраски, размеры и формы органов растений, подмечать особенности окраски, покровов, размеры, формы тела и повадки животных, а также воспринимать запахи, слышать звуки леса, с обучающимися проводились различные тренинги, конкурсы, интеллектуальные и ролевые игры. Все формы взаимодействия со школьниками были подобраны или разработаны педагогами таким образом, чтобы сформировать у них различные аспекты субъективного отношения к природе: идентификации себя с другими природными организмами при общении с ними; эмпатии к ним; сопереживания с ними, когда им плохо; сотрудничества при взаимодействии с ними; альтруизма по отношению к ним и т.д. При этом акцент был сделан на особенности воздействия различных психологических релизеров на эмоциональное восприятие школьниками субъектов и объектов окружающей их естественной среды. В соответствии с мнением К. Лоренца, О. Меннинга, Д. Мак-Фарленда, Я. Линблад, Дж. Даррелла и др.,

релизеры естественного происхождения: визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, и релизеры социального происхождения: эстетические и этические могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на эмоциональное состояние человека. С учетом этого содержание психолого-педагогических тренингов разрабатывалось так, чтобы способствовать постепенному замещению отрицательной реакции на ту или иную особенность природного субъекта положительной. Например, большинством школьников лягушка визуально воспринимается как неприятное животное. Однако при подключении тактильного контакта в общении с ней, многие подростки соглашались, что прохладность ее кожи достаточно приятна на ощупь. Более того, при специально сделанном акценте педагога на окраску животного, она для большинства из них (73% опрошиваемых) показалась «очень оригинальной», «привлекательной», «прикольной» и даже «модной».

Таким образом, педагогическая практика подтверждает, что использование педагогом естественных и социальных релизеров, а также создания условий для замещения отрицательных релизеров на положительные, приводит к формированию у учащихся стойкого интереса к внешнему виду, поведению, условиям жизни и другим аспектам жизнедеятельности каждого из природных объектов, с которыми учащийся вступает в непосредственный контакт. Это, в свою очередь, ускоряет процесс субъективизации. Более того, наряду с субъективизацией, эмпатия и идентификация, возникающие при естественном контакте с различными живыми организмами, выступают в качестве механизмов формирования ценностного субъект-субъектного отношения школьников к природе.

Исследование на предмет сформированности субъект-субъектного отношения к природе проводилось по методике «Альтернатива», ответы на ряд вопросов которой ранжировались по параметру «субъектно-объектно». Результаты исследования, проводимого в начале эксперимента (подростки 10-11 лет), показали, что восприятие природных объектов в качестве субъектов свойственно 68 % испытуемых в экспериментальной группе и 72 % – в контрольной. Через два года показатели изменились. В экспериментальной группе, т.е. в группе подростков, являющихся членами школьного лесничества, они изменились в сторону возрастания, т.к. 100 % учащихся продемонстрировали субъект-субъектное отношение к природе. В то время как в контрольной группе этот показатель снизился. Субъект-субъектное отношение к природным объектам продемонстрировало 59 % испытуемых.

При сформированном ценностном субъект-субъектном отношении важным моментом формирования мотива ответственного отношения школьников к природе является ревизия и анализ их жизненного опыта общения с природными объектами. О его значении для формирования отношения к природе собран достаточный эмпирический материал исследователями отношения человека к природе Д.Ф. Петяевой, М.И. Лисициной Н. Катамадзе, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиным, П.Флоренским и др.

Жизненный опыт накапливается подростком с ранних стадий онтогенеза и является тем фундаментом, на котором либо возможно сформировать мотив ответственных отношений (III уровня), а в перспективе и сами отношения, либо нет. Исход данного процесса зависит от того, в какие отношения с природой подросток включался ранее. Если его жизненный опыт общения с природой

---

---

состоит из воспоминаний, знаний, умений и навыков непрагматического взаимодействия с природой, то сформировать мотив ответственного отношения ко всем природным объектам как к ценности равной человеку представляется возможным. Однако если жизненный опыт школьника приобретался им в процессе прагматического взаимодействия с природой, то мотив такого отношения сформировать нельзя. В этом случае жизненный опыт подростка подвергается ревизии и анализу. Осуществляется этот процесс самим школьником при помощи педагога и поддержке сверстников во время бесед, интеллектуальных и ролевых игр, тренингов, анализа сочинений, рассказов, сказок на природоохранную тему. Также расширение жизненного опыта школьников и изменение у них представлений об особенностях жизнедеятельности природных объектов происходит в момент их непосредственного контакта с природными объектами во время: практических занятий в природе и наблюдения за этими природными объектами. Причинами таких изменений являются: накопление подростком новых сведений о природных объектах; наличие у него возможности соотнести новые сведения с уже известными ему сведениями; а также возможности получить грамотную консультацию педагога при возникновении спорных для него моментов. Примером тому может стать история из личного опыта автора.

Группа подростков, пришедших в лесопарк, вела себя очень шумно. На просьбу учителя – вести себя спокойно, – школьники реагировали неохотно. Поэтому учителю приходилось делать замечание то одному подростку, то другому. Белки, обычно без страха берущие орехи из рук посетителей лесопарка, при появлении этой группы быстро взобрались по стволам деревьев и укрылись в листве. Один из подростков отделился от группы, вынул из кармана заранее приготовленные орехи, присел на корточки и стал стучать одним о другой. Но белки не спустились с дерева. Подросток безуспешно повторил свою попытку еще несколько раз. Учитель, наблюдавший за ситуацией, отозвал его в сторону и предложил прийти сюда еще раз, но уже одному, и вести себя в лесопарке тихо. Мальчик так и сделал. Придя на это место в следующий раз, он вел себя тихо, присел на корточки и постучал орехами друг о друга. К его восторгу, белка осторожно приблизилась к нему, быстрым движением приняла орех, удалилась на безопасное расстояние, вскрыла его и съела все содержимое. Эта история, рассказанная им на следующий день товарищам, оказалась весьма поучительной. У многих она вызвала даже зависть. Во время следующего визита в лесопарк этих подростков уже не было необходимости успокаивать. Желание привлечь к себе белок оказалось сильнее желания побегать и покричать.

Данная ситуация, как и многие другие, возникающие при непосредственном общении с природой, способствовала расширению жизненного опыта школьников и создала условия, благоприятные для его коррекции.

Жизненный опыт школьника тесно взаимосвязан с его экологической установкой отношения к природе и оказывает на нее непосредственное влияние. Следовательно, не менее важным условием формирования мотива ответственного отношения учащихся к природе, требующим от педагога обязательного его соблюдения, является диагностика их экологической установки отношения к природе. В школьном лесничестве она проводилась с использованием вербальной ассоциативной методики диагностики экологических установок личности «ЭЗОП». В соответствии с замыслом автора данной методики, В.А. Ясвина, экологическая установка ранжируется на прагматическую экологи-

ческую установку, а также эстетическую, когнитивную, этическую установку, которые в основном являются экологическими установками непрагматического взаимодействия с природой. Эстетическая экологическая установка предполагает восприятие природы как объекта красоты, когнитивная – как объекта изучения, этическая – как объекта охраны и прагматическая – как объекта пользы.

По данным констатирующего эксперимента, проводимого в школьном лесничестве, из 100 % респондентов у 37 % из них было сформировано восприятие природы как объекта красоты, у 18 % - как объекта изучения, у 23 % - как объекта охраны, у 11 % опрошенных природа являлась в равной степени объектом красоты, охраны и изучения, и 13 % школьников назвали природу объектом пользы.

По результатам данной диагностики педагогами осуществлялось планирование дальнейшей воспитательной работы с учащимися и подбор методов взаимодействия с ними и определялась интенсивность их использования. Очевидно, что в случае, если у школьников уже была сформирована непрагматическая экологическая установка, в процессе теоретических и практических занятий школьного лесничества создавались условия для ее закрепления. В случае восприятия школьниками природы в качестве объекта пользы, т.е. при сформированности у них прагматической экологической установки, осуществлялась ее коррекция. С этой целью педагогами проводились психолого-педагогические тренинги, интеллектуальные игры, всевозможные конкурсы, ориентированные на актуализацию идентификации, эмпатии, сопереживания, сотрудничества, альтруизма по отношению к природным объектам. При их организации широко использовались, кроме традиционных методов воспитания, методы психолого-педагогической коррекции: метод экологических ассоциаций, метод экологической лабилизации, метод художественной репрезентации природных объектов, метод экологических экспектаций, метод ритуализации экологической деятельности, метод экологической идентификации, метод экологической рефлексии, метод экологической эмпатии, метод экологической заботы и т.д. Например, во время ролевых и интеллектуальных игр учащимся, у которых сформирована прагматическая экологическая установка, как правило, доставалась роль животного или растения, которому необходимо было доказать людям, что оно имеет право жить не для удовлетворения их потребностей или капризов, а просто потому, что оно хочет жить; также им предлагалось написать письмо от имени одного животного или растения другому животному или растению, рассказав о своей жизни; написать письмо-обращение от имени какого-либо живого организма к человеку; придумать подарок, который мог бы понравиться, на день рождения тому или иному животному или растению; высказать предположение, как именно этот подарок может быть использован именинником в дальнейшем (причем это предположение должно соответствовать условиям, действительно необходимым этому живому организму) т.п. Более того, все школьники активно включались в различные природоохранные мероприятия непрагматической направленности.

В процессе непрагматического взаимодействия с природным объектом подросток начинал воспринимать его как субъект и понимать, какие условия оптимальны для его жизни, а какие – очень сомнительны. В процессе непосредственного общения школьников с тем или иным природным объектом они

становились партнерами. Этот факт способствовал возникновению у подростков идентификации как объединения себя с другим живым организмом, включение его в мир актуальных для себя ценностей.

Как свидетельствует педагогический опыт, в перспективе такие взаимоотношения с природными объектами приобретают для школьников личностный смысл. Для анализа доминантности взаимодействия с природой в эксперименте использовалась методика «Доминанта». Обработка ее результатов показала, что на момент исследования у 100% испытуемых природа входила в перечень самых важных понятий. Однако, как показывает педагогическая практика, для каждого подростка личностный смысл взаимодействия с ней может быть заключен в разном. Для одного важно как можно больше увидеть и узнать. Для другого – научиться грамотно оказывать помощь жителям леса, для третьего – получить эмоциональное удовлетворение от общения с природой, для четвертого – в результате накопления значительного количества знаний получать хорошие оценки и п.д. Другими словами, сформированное ценностное отношение школьника к природе детерминирует характер его личностного смысла взаимоотношения с природой.

Определить его можно, выяснив предпочтения учащихся при взаимодействии с природными объектами и проанализировав ожидания перспектив для себя лично от такой деятельности. Анализ предпочтений типов деятельности, направленной на мир природы, в школьном лесничестве осуществлялся по методике «Альтернатива». Исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группах дважды: в первые дни участия подростков 10-11 лет в работе школьного лесничества и через два года. Результаты опроса пятиклассников показали, что на первом месте для них стояла практическая деятельность в природе (36% – в экспериментальной группе и 38% – в контрольной), на втором – познавательная (28% и 29%), на третьем – прагматическая (24% и 22%), и на четвертом – эстетической направленности (12% и 11%). Предпочтение к деятельности в природе у этих же подростков через два года существенно изменилось. И в экспериментальной, и в контрольной группах на первом месте осталось предпочтение практической деятельности в природе (37% – в экспериментальной и 30% – в контрольной), на второе место вышла деятельность эстетической направленности (33% – в экспериментальной группе и 27% – в контрольной). На третьем месте в экспериментальной группе расположилась познавательная деятельность в природе 26%, а в контрольной прагматическая – 24%. Соответственно, на последнем месте в экспериментальной группе оказалась деятельность прагматической направленности – 4%, и познавательная – 19% - в контрольной группе.

Такой высокий уровень доминантности отношения к природе и процентное соотношение предпочтений различной деятельности в природе дает возможность утверждать, что общение с природой является важным для подростков, для многих из них такое общение приобретает личную значимость. Однако для членов школьного лесничества менее значимой стала деятельность в природе прагматической направленности, а в контрольной группе – наоборот. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают эффективность вовлечения учащихся в непрагматическую деятельность в природе для формирования у них личностного смысла взаимодействия с природой непрагматической направленности. Однако для формирования мотива ответс-

твенного отношения к природе также важно, чтобы личностный смысл взаимоотношения и взаимодействия с природой был включен подростком в сферу действия этических норм. Распространение этики на мир природы является на сегодняшний день экологической необходимостью. Этика, по определению О. Леопольда, в экологическом смысле – это ограничение свободы действий в борьбе за существование. А это значит, что сформированный личностный смысл школьника в ответственном отношении к природе представляет собой его личную заинтересованность в сознательном ограничении свободы своих действий в момент контакта с естественной природой, направленного на удовлетворение любой из своих потребностей. Исследование этической стороны сформированного у учащихся личностного смысла отношения к природе также проводилось по методике «Альтернатива». В вопросник данной методики были включены альтернативные вопросы, ответы на которые могли быть ранжированы по уровню установки на реализацию учащимися ответственного отношения к природе определенного уровня. По результатам исследования, проводимого на первом этапе эксперимента (10 – 11 лет), в контрольной группе продемонстрировали установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня 13 % учащихся, II уровня – 42 % учащихся и III уровня – 45 % учащихся. В экспериментальной группе на начало эксперимента установку на реализацию ответственного отношения I уровня продемонстрировали 21 % учащихся, II уровня – 41 % учащихся и III уровня – 38 % учащихся. Через два года процентное соотношение установок на реализацию ответственного отношения определенного уровня изменилось и в контрольной, и в экспериментальной группах. Об этом свидетельствуют результаты промежуточного опроса. В экспериментальной группе установку на реализацию I уровня ответственности продемонстрировали 6% опрошиваемых, II уровня – 31 % и III уровня - 63 % . В то время как в контрольной группе установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня продемонстрировали 9 % учащихся, II уровня – 69 % и III уровня - 22 % опрошиваемых.

Поскольку декларируемые экологическая установка отношения к природе и личностный смысл взаимодействия с ней не всегда совпадают с реальными установками и личностным смыслом, параллельно с тестированием и опросом учащихся проводилось наблюдение за их поведением в природе. Эти данные анализировались на предмет их корреляции с данными анкетирования, проведенного по методике «Альтернатива».

Результаты наблюдения оценивались по дихотомической шкале: экологически грамотное поведение и экологически безграмотное. По результатам эксперимента на начальном его этапе экологически грамотное поведение демонстрировали только 9 % испытуемых в экспериментальной группе и 17 % - в контрольной. Соответственно, безграмотное поведение демонстрировали 91 % испытуемых в экспериментальной группе и 83 % - в контрольной. На промежуточном этапе в экспериментальной группе экологически грамотно вели себя в природе 32 % учащихся и 19 % - в контрольной группе, а безграмотно – 68 % - в экспериментальной группе и 81 % - в контрольной.

Сравнение результатов тестирования, проводимого в начале и на промежуточном этапе эксперимента, свидетельствовало о том, что изменение установки учащихся на реализацию ответственного отношения к природе в экспериментальной группе изменилось в сторону ответственного отношения III



---

---

уровня, т.е. ответственного отношения ко всем природным объектам, а в контрольной группе изменилось в сторону ответственного отношения II уровня, т.е. социально одобряемого ответственного отношения к людям.

Соответственно, сравнение результатов наблюдения за поведением учащихся в природе показало, что в экспериментальной группе увеличился процент подростков, демонстрирующих экологически грамотное поведение в природе, а в контрольной группе увеличился процент подростков, демонстрирующих экологически безграмотное поведение.

Последующее формирование ответственного отношения школьников к природе происходило путем накопления учащимися актуальных для них знаний. Этот процесс выстраивался педагогами-воспитателями с учетом ряда особенностей.

С одной стороны, от содержания получаемых школьниками сведений, лежащих в основе знаний о природе, зависит, будет ли сформировано у них ответственное отношение к ней. Педагогическая практика свидетельствует о том, что не всякая информация о природных объектах в равной степени способствует его формированию. Например, сведения об особенностях поведения и социальной организации тех или иных птиц, лосей, белок оказывают на школьников гораздо большее влияние в плане формирования ответственности по отношению к ним, чем сведения о строении их нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Это объясняется тем, что информация об анатомических особенностях живых организмов обобщает всех изучаемых животных и абстрагирует те или иные сведения о них. В то время как поведенческие и социальные проявления этих животных субъектифицируют природные объекты в восприятии школьников и дают возможность выявлять их индивидуальные черты.

С другой стороны, на формирующееся у школьников отношение к природе оказывает прямое воздействие способ поступления сведений о природе. Информация, полученная путем личного наблюдения, имеет для учащихся особое значение. Даже в том случае, если эта информация относится к «абстрактной» сфере, она может оказать на школьника более сильное влияние чем, казалось бы, более эмоционально значимая информация, но полученная из книг или от других людей. В такой ситуации проявляется феномен вложенного труда. По определению, приведенному в словаре по психологии под редакцией Петровского А.В., он состоит в том, что субъект в большей степени дорожит вкладываемым в деятельность лично значимым отношением к ней, реализующим его возможности, в особенности творческие, чем другими компонентами (например, затраченным временем).

Решающее значение на формирующееся отношение школьников к природе оказывает эмоциональный посыл, возникающий в момент поступления к подростку тех или иных сведений о природе. Оптимальным условием для подкрепления этих сведений эмоциями является непосредственный контакт подростков с природными объектами и субъектами. Для этого в школьном лесничестве значительная часть занятий проводится в естественной природной среде. Однако взаимодействие с природой требует от учащихся определенных умений и навыков получения актуальных для них сведений. Соответственно, их формирование является одним из обязательных условий формирования ответственного отношения к природе.

В школьном лесничестве в практическую деятельность в природе учащиеся включались на всех этапах формирования у них ответственного отношения к природе. Однако в работе с подростками 10-11 лет важна частая смена картинности в течение занятия. В противном случае школьники очень быстро устают от однообразия. Соответственно, на первых этапах эксперимента включение учащихся в практическую деятельность в природе носило в основном эпизодический, кратковременный характер. За время одного занятия учащиеся успевали провести наблюдение за тем или иным природным объектом, обсудить замеченные ими особенности его внешнего вида или поведения и выполнить несложные природоохранные мероприятия, к примеру, ритуалом членов школьного лесничества всегда являлся вынос бытового мусора и сухостоя за пределы лесного массива. В работе с учащимися среднего подросткового возраста природоохранные мероприятия носили уже иной характер. Им отводилось значительное время на занятиях, иногда и все занятие, а наблюдения и оформление полученных данных школьниками осуществлялось самостоятельно по индивидуальному плану. Таким образом, большая часть умений и навыков грамотного взаимодействия с природой формировалась у учащихся среднего подросткового возраста. К этому времени у большинства из них уже был сформирован мотив ответственного отношения к природе.

На завершающем этапе эксперимента в третий раз проводилась диагностика экологической установки на реализацию учащимися ответственного отношения к природе. По ее результатам, на момент завершения эксперимента (к этому времени подросткам 13-14 лет) установка на реализацию ответственного отношения к природе существенно изменилась и в контрольной, и в экспериментальной группах. В экспериментальной группе установку на реализацию ответственного отношения к природе I уровня не продемонстрировал ни один испытуемый, II уровня – 28 % испытуемых и III уровня – 72 %. В то время как в контрольной группе установку на реализацию ответственного отношения в природе I уровня продемонстрировали 7 % учащихся, II уровня – 81 % и III уровня – всего 12 % опрашиваемых. Параллельно с опросом учащихся проводилось наблюдение за поведением подростков в природе. По его результатам, на завершающем этапе в экспериментальной группе экологически грамотно вели себя в природе 72 % учащихся и 21 % - в контрольной группе, а безграмотно – 28 % в экспериментальной группе и 79 % - в контрольной. Полученные результаты наблюдения анализировались на предмет их корреляции с результатами опроса. Результаты, полученные путем сопоставления эмпирических данных, показали, что у подростков, принимающих участие в работе школьного лесничества, т.е. участников экспериментальной группы, установка на реализацию ответственного отношения к природе изменилась в сторону ответственного отношения ко всем природным субъектам. При этом в экспериментальной группе также увеличился процент учащихся, демонстрирующих экологически грамотное поведение в природе. В то время как в контрольной группе установка учащихся на реализацию ответственного отношения к природе сместилась в сторону ответственного отношения к людям, т.е. социально одобряемому ответственному отношению к природе. При этом процент учащихся, демонстрирующих безграмотное поведение в природе, возрос.

Результаты формирующего эксперимента, проводимого в школьном лесничестве, позволили утверждать о состоятельности применяемой в его работе

---

---

модели формирования ответственного отношения учащихся к природе.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Дерябо С. Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами. Дисс. канд. психол. наук. – М., 1993.
2. Дерябо С.Д. Природный объект как «значимый другой». – Даугавпилс, 1995.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
4. Ермаков Д.С., Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Учимся решать экологические проблемы. Методическое пособие для учителя. – М.:Школьная пресса, 2002.
5. Келлерт С. Девять основных ценностей природы и биофилия \ \ Любовь к природе. Материалы международной школы – семинара «Трибуна – 6». – Киев, 1997. – С.7-26.
6. Петяева Д. Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: Автореф. канд. дис. М., 1991.
7. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В Петровского, М.Г. Ярошевского М., 1990.
8. Словарь-справочник по педагогике/ Авт.-сост. В.А.Межериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого.- М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Ясвин В.А Личностное отношение к природе у школьников: Дис. канд. психол. наук., 1993.
10. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.

Kushnir Tatyana Lorisovna,  
PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL MECHANISM OF FORMATION  
THE RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARDS THE NATURE AT A SCHOOL FORESTRY.

In article one of the most important today`s problems: formation of the responsible students attitude towards the nature is raised. The author offers one of the ways for the decision of the designated problem. On this purpose a model of the formation such attitude is given in the article. According to the given model the formation of this attitude is carried out in three stages. Each of these stages needs to keep some specific conditions.

The article contains the detailed description of the given conditions. The author of article cites some statistical figures of the experimental work being carried out at the school forestry. The obtained figures of the formation the responsible students attitude towards the nature enable to judge the efficiency of the offered model.

Key words: diagnostics of ecological consciousness, доминантность to the nature, the subject-subject the relation to the nature, ecological psychology.