

УДК 504:37.03

Н. В. Лагунова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются понятия «компетентность», «экологическая компетентность», составляющие компоненты этих понятий. На основе анализа теоретических положений определены причины, порождающие проблемы в экологической деятельности учащихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: компетентность, экологическая компетентность, поведение, экологическая деятельность, школьники с нарушением интеллекта.

Lagunova N.V. THEORETICAL ASPECTS OF A PROBLEM OF ECOLOGICAL ACTIVITY OF SCHOOLBOYS WITH INTELLIGENCE INFRINGEMENT.

In article concepts «competence», «ecological competence», making components of the given concepts are considered. On the basis of the analysis of theoretical positions the reasons generating problems in ecological activity of pupils with infringement of intelligence are defined.

Key words: competence, ecological competence, behaviour, ecological activity, schoolboys with infringement of intelligence.

Среди проблем современного общества экологическое образование является приоритетным направлением деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида. Сложившаяся экологическая ситуация вносит свои коррективы в концепцию образования. Эти положения отражены в Законе Российской Федерации «Об охране окружающей среды» (№ 2061 от 19.12.1991 г.) в разделе XI «Экологическое воспитание, образование, научные исследования» в котором указывается на обязательность преподавания основ экологических знаний во всех дошкольных, средних и высших учебных заведениях.

Однако теоретический анализ и практические исследования показывают, что существующие государственные программы, в том числе и обучения и воспитания учащихся с нарушением интеллекта, не обеспечивают формирование у учащихся целостного восприятия живой и неживой приро-

ды, развитие способностей, необходимых для работы в сфере охраны окружающей среды.

Для нашего исследования наиболее актуальной является концепция экологического образования, разработанная Д.С. Ермаковым, И.Д. Зверевым, И.Т. Суравегиной основные положения которой состоят в следующем: уровень экологической воспитанности определяется не тем, что знает ребенок о правилах поведения в природной среде, а тем, как он выполняет их, а также насколько его эмоциональные переживания связаны с окружающей средой, разнообразной деятельностью в ней.

Именно поэтому, на наш взгляд, результатом образовательной деятельности (политики) специальной школы должна стать не только система научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения к природе, но и умений самостоятельно добывать необходимые знания, грамотно работать с информацией, умение видеть возникающие проблемы и находить правильное их решение, умение вести дискуссию, спокойно и доказательно отстаивая свою позицию. Такие качества личности мы определяем как компетентность.

Анализ работ российских педагогов показал, что понятие «компетентность» включает ряд характеристик.

М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не только понимание сущности проблемы, но и обладание методом ее решения, причем в зависимости от конкретных условий применяется тот или иной наиболее подходящий к конкретным условиям метод.

И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов рассматривают компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности.

Т.А. Степанова рассматривает компетентность как освоенные способы деятельности или опыт.

Б.Д. Эльконин понимает под компетентностью личности меру включенности человека в деятельность, в ее социальный «срез».

Г.Б. Голуб, Л.М. Долгова, В.А. Кальней, Л.М. Митина, И.Д. Фрумин, С.Е. Шишов определяют компетентность как способность (умение) действовать на основе полученных знания и опыта, которые позволяют эффективно решать проблемы и типичные задачи.

Когда речь идет о компетентности как следствии овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. Когда мы рассматриваем компетенции как личностные новообразования, на первый план выдвигаются вопросы их структуры, составляющих компонентов и связей между ними. Дж. Равен отмечает, что компетентность «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относи-

тельно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3].

Составляющими компонентами компетентности являются: мотивационный, аксиологический, когнитивный, поведенческий и рефлексивный.

На основе работ К.А. Абульханова, В.Г. Асеева, А.А. Бадалева, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Е.А. Климова, А.К. Марковой и других специалистов можно выделить ряд различных видов компетентности.

Применительно к нашему исследованию необходимо рассмотреть понятие «экологическая компетентность», раскрыть ее компонентный состав.

В исследованиях Н.В. Ромейко экологическая компетентность рассматривается как сложный системный объект, построенный на интеграции теоретических знаний, практических умений в области экологии и определенного набора личностных качеств, выполняющих специфическую функцию в системе профессиональной деятельности, обуславливающую готовность к экологически адекватному поведению в ситуациях морального выбора.

Г.П. Сикорская и М.В. Полякова рассматривают экологическую компетентность как одну из специфических характеристик экологической личности и понимают под ней «не только и не столько теоретические знания, приобретаемые во время обучения, но и, главное, способность искать и находить необходимую и достаточную процедуру для разрешения каких-либо проблем. Экологическая компетентность предполагает соблюдение экологического императива в поиске процедур разрешения экологических проблем и в их применении».

В.Г. Фокина отмечает, что при сформированности экологической компетентности необходимо учитывать качество усвоения материала, изменение способности к рефлексии, самоанализу и самообразованию (экологическое знание, экологическая ответственность, экологическое мышление, экологическое сознание), развитие экологической культуры, ценностных ориентаций, экологических способностей.

Специфика формирования экологической компетентности состоит в том, что она представляет собой взаимосвязь чувства – знания – сознания – поведения – деятельности.

В своей статье мы ставим цель рассмотреть особенности экологической деятельности учащихся с нарушением интеллекта.

Целевым назначением образовательных учреждений является познание, как базовая потребность человека, как процесс, ведущий к постижению другой жизненной универсалии – знания. Знание как основной элемент содержания общего образования является результатом познания действительности, законов развития природы, общества и мышления, в процессе которого человек получает представление о мире, формирует понятия и вы-

сказывает суждения о явлениях, их свойствах и отношениях, строит те или иные идеальные модели объективного мира в виде теорий и гипотез. Когнитивный компонент по праву считается основным поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие (С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.).

Соответственно знания являются основой практической деятельности человека, эффективность которой во многом зависит от того, насколько адекватно они отражают реальный мир.

В исследовании И.А. Комаровой убедительно показано, что знания о природе влияют на становление сознательного отношения: под влиянием обучения дети начинают понимать причинные связи и зависимости в природе, начинают учитывать их в своей деятельности, поведении [5].

Т.С. Бакиров пишет, что через аналитические умения проявляется обобщенное умение экологически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений: расчленять явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать экологическое явление; вычленять основную экологическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [1].

Экологическое мышление начинает определять поведение человека индустриального общества в природе. Формирование подобного мышления требует экологической информации – целой системы понятий, фактов, законов и теорий, навыков и умений, формирующих мировоззрение личности.

Специалисты Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Ж.И. Шиф, Е.Д. Худенко отмечают, что учащиеся с нарушением интеллекта испытывают затруднения в усвоении знаний. Эти особенности отмечаются в трудности запоминания и сохранения учебной информации, неточность воспроизведения.

По мнению Б.П. Пузанова, большие затруднения вызывают у учащихся задания, связанные с переносом знаний и умений. При решении новой учебной задачи ученики специальной коррекционной школы не используют в случае необходимости, ранее усвоенные действия.

Исследователи Г.М. Дульнев, В.Н. Синев, И.М. Соловьев, Т.И. Пороцкая отмечают, что школьники с нарушением интеллекта воспринимают и осознают лишь незначительную часть предъявляемого материала, в связи с чем, необходима подготовка школьников к восприятию излагаемого или демонстрируемого материала.

Трудности реализации знаний учащихся с нарушением интеллекта связаны не только с отсутствием у них «гибкости ума» (Б.И. Пинский, И.М. Со-

ловьев), но и с недостатком инициативы, неумением сопоставить знания, подчеркнутые из разных источников, со своими интересами и склонностями. Признавая факт развития некоторых элементарных форм логического мышления у этой категории учащихся (И.М. Бгажнокова, В.Н. Синев), следует предположить, что умственно отсталым доступно использование простых рассуждений для обоснования специфики познавательных мотивов мышления. Под специфически познавательными мотивами мы понимаем такие мотивы, в которых проявляются познавательные потребности.

Для выявления причин, определяющих направленность поведения человека, используют понятие «мотивация». В зависимости от того, какие мотивы преобладают – узколичностные или общественно-значимые – можно прогнозировать поведение человека в той или иной ситуации.

Во многих психологических исследованиях направленных на изучение мотивационной стороны деятельности умственно отсталых детей (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Б.И. Пинский и др.) говорится о незрелости мотивационно-потребностной сферы школьников, указывается на их малоразвитую любознательность, слабую выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, ограниченность ее мотивов, недостаточную сформированность социальных потребностей. В работах подчеркивается, что для школьников указанной категории характерна «короткая» или «близкая» мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений.

А.Г. Московкина, Ж.И. Намазбаева, А.А. Сагдуллаев указывают, что в отношении подростков необходимо учитывать неустойчивость иерархии мотивов и отсутствующего мотива деятельности. Нарушения мотивационной структуры личности подростков препятствуют развитию у них социально значимых или общественно приемлемых форм поведения, формированию высших эмоций, волевой активности и нравственной зрелости, а также усугубляют девиантные формы поведения и социальную дезадаптацию.

По мнению П.А. Чубарова, учащиеся коррекционной школы VIII вида затрудняются в усвоении сложных форм социального взаимодействия и социальных норм. Без такого усвоения невозможно формирование общественно приемлемого поведения, в том числе и экологического [9].

На наш взгляд, экологическое поведение школьника – это внешнее проявление в его практической деятельности экологической направленности, личностных установок, соответствующих объективно существующим в общественной жизни экологическим представлениям и привычкам, это взгляды и убеждения человека. Экологическое поведение личности определяется сознательным выбором тех или иных действий.

Проблема этиопатогенеза нарушений поведения учащихся старших классов специальной школы VIII вида изучалась Е.С. Ивановым, Л.М. Шипи-

циной и др. По результатам своих исследований авторы выделяют такие особенности поступков у подростков как импульсивность, необдуманность, возникновение трудностей в понимании и осмыслении происходящего, в неумении стать на место другого, посочувствовать ему. Недостаточная возможность критически осмыслить свои поступки и, тем более, поведение в целом.

Н.П. Долгобородова отмечает, что это связано и с тем, что некоторые моральные понятия не наполнены для ребенка конкретным смыслом. Ребенок не понимает сложных моральных отношений между людьми, не умеет соотнести общественные требования со своими собственными потребностями, переживаниями и действиями.

С точки зрения С.Я. Рубинштейн на импульсивность поведения, склонности к аффективным состояниям, вспышкам раздражения, гнева оказывает неспособность учащихся с нарушением интеллекта перестроить чувства сообразно ситуации. С трудом вырабатываются и переходят в переживания нравственные понятия и нормы, которыми он мог руководствоваться в оценке своих действий и поступков [7].

Причину неадекватного поведения учащихся И.Г. Еременко объясняет низким уровнем самосознания ученика с нарушением интеллекта, недоразвитием его общественной направленности, ограниченностью мотивационной основы его деятельности и сложностью формирования характера [4].

На характер деятельности школьников этой категории оказывает влияние особенность их восприятия. Исследования Л.В. Занкова, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Н.И. Стадненко, Ж.И. Шиф показали, что психический процесс таких детей характеризуется глубоким своеобразием. Авторы отмечают, что замедленность, узость, недифференцированность восприятия не позволяют школьникам должным образом ориентироваться в процессе деятельности, осуществлять отдельные действия и операции на основе предварительной ориентировки в окружающей обстановке и складывающихся в ходе работы условий.

Восприятие умственно отсталых школьников является недостаточно аналитическим, это оказывает большое влияние на процесс деятельности школьников. В ряде случаев это приводит к тому, что действия выполняются учащимися без учета пространственных связей и отношений между отдельными деталями, без предварительного установления порядка и последовательности действий.

Деятельность невозможна без запоминания, без привлечения прошлого опыта. Без работы памяти невозможно усвоение новых знаний, формирование новых навыков и их использование в дальнейшей деятельности.

Г.М. Дульнев отмечает, что у большинства учащихся специальной школы страдает не столько процесс запоминания как таковой, а чаще отсут-

ствие умения правильно воспроизводить даже тот материал, который сохраняется в памяти достаточно прочно [2].

В своих трудах В.Н. Синев связывает эту особенность умственно отсталых учащихся с нарушением у них систематизированных данных. Это проявляется в неумении связать отдельные элементы полученной информации, в целую систему [8].

Многие проблемы во взаимодействии подростков с окружающей средой вне специального образовательного учреждения связаны с нарушениями формирования самосознания. Для таких учащихся характерно неполное самосознание, они неточно воспринимают самих себя и окружающих людей. Ч.Б. Кожалиева отмечает, что умственно отсталому подростку бывает сложно посмотреть на себя глазами других. Недостаточностью самосознания в определенной мере обусловлено то, что для умственно отсталых учащихся характерны противоречивые ценностные ориентации, определяющие жизненные планы, рассогласование потребностей и интересов личности с реальными возможностями их удовлетворения (Ж.И. Намазбаева, О.Ф. Чумакова) [6].

Анализ теоретических положений по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что у школьников с нарушением интеллекта в рамках экологической деятельности наблюдаются нарушения, проявляющиеся в выражении чувств, эмоций, незрелости мотивационно-потребностной сферы. Они затрудняются в усвоении и применении экологических знаний, что влечет к ограниченности жизненного опыта. Не научившись правильно вести себя в различной обстановке, учащиеся с нарушением интеллекта не знают как необходимо вести себя при решении любой экологической задачи или ситуации.

Литература

1. Бакиров Т.С. Оптимизация процесса формирования экологической культуры старшеклассников: автореф. дисс... канд. пед. наук. – Казань. 2004. – 21 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения. – М.: Просвещение, 1981. – С. 45-143.
3. Дж. Равен Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. [пер. с англ.] – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 253.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – Киев. 1985. – С. 217-227.
5. Комарова И.А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: дис.... канд. пед. наук. – М., 1991.
6. Намазбаева Ж.И. Понимание собственного дефекта и выбор профессии как показатель развития самосознания умственно отсталых старшеклассников: темат. сб. науч. тр. профессорско-препод. состава ВУЗов Мин. проев. Каз. ССР/ Каз. пед. институт им. Абая. – Алма-Ата: Каз. пед. институт, 1988. - С. 183
7. Ромейко Н.В. Формирование экологической компетентности в условиях послевузов-

ского образования. // Методология, теория и практика формирования экологической культуры в системе непрерывного образования: сб. материалов межвузовской научно - практической конференции. – Тюмень, 2000. – С. 140.

8. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М. :ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 336-415.

9. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дис.... док.. пед. наук. – М., 1988. – 359 с.

10. Чубаров П.А. Развитие самооценки умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л.: 1987. – 17 с.