А. М. Макарский

Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования

Санкт-Петербург
2017

Отдел образования администрации
Колпинского района Санкт-Петербурга
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного образования
Дворец творчества детей и молодежи
Колпинского района Санкт-Петербурга

А. М. Макарский

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Санкт-Петербург, Колпино

2017

Рецензенты: ***А. И. Жиров,*** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный университет);

Т. С. Комиссарова, профессор, доктор педагогических наук (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина)

Макарский А. М. Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования: Моногр. / А.М. Макарский, / науч. ред. проф. Т.С. Комиссарова. – СПб.: ГБУДО ДТДиМ Колпинского района Санкт-Петербурга, 2017. – 174 с.

Представленная вниманию монография рассматривает как теоретико-методологические основы формирования экологической культуры учащихся, так и прикладные аспекты реализации неформального экологического образования и воспитания.

Адресуя монографию специалистам-педагогам – экологам и географам, работающим с детьми и подростками, авторы всё же надеются, что она найдет своих читателей и среди классных руководителей, независимо от их предметной специализации, и среди работников сферы дополнительного образования, а также неравнодушных родителей, воспитателей и, конечно, тех, кто ещё только планирует посвятить свою деятельность работе с подрастающим поколением – студентов и аспирантов. Данное издание может быть использовано в качестве учебного пособия.

© Макарский А.М.

© ГБУДО Дворец творчества детей и молодежи Колпинского района Санкт-Петербурга, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……... 5

Глав 1. Формирование основ экологической культуры учащихся

1.1 Психолого-педагогическая сущность понятия «экологическая культура»…… **10**

1.2. Экологическая культура как интегративный компонент образовательного процесса в условиях неформального образования…… **29**

1.3. Феномен среды как условие формирования экологической культуры…….. **55**

Глава 2. Формирование экологической культуры в условиях геоэкологического лагеря

2.1. Основы конструирования воспитательного процесса в условиях полевого лагеря…….. **85**

2.2. Организация образовательной деятельности учащихся и содержание геоэкологического образования в условиях полевого лагеря…… **101**

2.3. Особенности формирования экологической культуры школьников в условиях геоэкологического лагеря…….. **114**

Заключение…… 140

Список литературы…… 146

Введение

Нарастание глобального экологического кризиса обуславливает усиление аксиологического значения экологического образования. Геоэкологическое образование как часть экологического содержит обобщение того социального опыта, который должен быть передан каждому жителю планеты. Все более высокие требования к экологической культуре учащихся вступают в противоречие с имеющимся в реальной педагогической действительности результатом.

Свой посильный вклад в формирование экологической культуры учащихся наряду со школой могли бы внести неформальные виды организации геоэкологического образования, например, полевой геоэкологический лагерь. Это обуславливает потребность педагогов-практиков в овладении методикой и методологией организации учебно-воспитательного процесса в условиях полевого геоэкологического лагеря.

Налицо ряд существующих противоречий: между образовательными потребностями общества в экологически культурных выпускниках школы и уровнем их реальной экологической и геоэкологической подготовки; между имеющимся мировоззренческим потенциалом геоэкологического образования и его содержательной неопределённостью в конкретном педагогическом процессе в условиях средоориентированных форм образования; между потребностями учителей географии и экологии в инновационных методиках и технологиях преподавания, в неформальных условиях полевого геоэкологического лагеря и уровнем их разработаннсти и адаптированности к школьным программам.

Рамки школьной программы зачастую не позволяют должным образом реализовать на практике мировоззренческий потенциал экологического образования. Разрешению данной проблемы призвано помочь неформальное геоэкологическое образование учащихся в условиях геоэкологического лагеря.

Представленная вниманию читателей монография рассматривает как теоретико-методологические основы формирования геоэкологического образования, так и прикладные аспекты реализации экологического воспитания.

Методологические подходы к проблеме формирования экологической культуры учащихся основываются на идеях современных философов и культурологов о гармонизации взаимодействия человека, природы и общества и роли культуры в этом процессе (В. А. Анучин, В. И. Вернадский, Э. В. Гирусов, Н. Б. Игнатовская, М. С. Каган, В. А. Кобылянский, Д. С. Лихачев, В. А. Лось, Н. Н. Моисеев, В. Б. Сочава, Ю. П. Трусов, В. П. Тугаринов, А. Д. Урсул, А. Швейцер и др.).

Теоретическими источниками для выявления особенностей формирования экологической культуры у учащихся являются труды психологов, отражающие закономерности воспитания и развития личности (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман, Д. Б.Эльконин и др.). Основой для выделения закономерностей воспитания экологических ценностей у учащихся выступают работы психологов, раскрывающие проблему становления ценностей у человека (А. Г. Асмолов, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и др.). Проблема ответственности рассматривается в трудах К. Муздыбаева, А. И. Ореховского В. М. Прядеина, Н. А. Птицыной и др.

Методологической основой в разработке эффективных путей и средств формирования экологической культуры учащихся в условиях геоэкологического лагеря выступают идеи отечественной педагогики о соединении обучения с жизнью; идеи личностно-ориентированного и непрерывного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); и современные концепции воспитания (И. П. Иванов, Н. Б. Крылова, О. С. Газман, В. А. Караковский, Н. Ф. Радионова, Н. Е. Щуркова и др.).

В разработку современных концептуальных основ экологического образования внесли свой вклад С. В. Алексеев, Н. М. Верзилин,

Н. Ф. Винокурова, Я. И. Габеев, Н. В. Груздева, А. И. Жиров, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, В. С. Иванова, В. А. Игнатова, Б. Г. Иоганзен, Г. С. Камерилова, Г. Н. Каропа В. М. Корсунская, С. С. Красновидова, Т. В. Кучер, И. С. Матрусов, Н. Н. Мамедов, А. В. Миронов, А. Н. Момотова, С. Н. Николаев, В. В.Николина, К. В. Пашканг, Л. И. Печко, И. Н. Пономарева, В. З. Резникова, Н. Н. Родзевич, Л. А. Родова, И. А. Рыков, Л. П. Салеева, А. П. Сидельковский, Г. П. Сикорская, Е. С. Сластенина, В. П. Соломин, И. Т. Суравегина, А. Е. Тихонова, Д. И. Трайтак, Н. М. Чернова, Е. Ю. Шапокене и др.

За последнее время написан ряд исследовательских работ, посвященных различным аспектам экологического образования. Некоторые из них посвящены проблеме формирования экологической культуры у школьников, например, И. Л. Беккер исследует туристско-краеведческую деятельность подростков в условиях дополнительного образования; В. Н.Дикий – процесс общения подростков с природой; М. В. Шептуховский – природную среду как фактор воспитания подростков; Т. А. Маловидченко – формирование экологической воспитанности, Е. Е. Игумнова – воспитание экологической культуры младших подростков и т. д. Следует, однако, заметить, что проблема формирования экологической культуры у учащихся в условия геоэкологического лагеря специально не исследовалась. В настоящее время школьники Санкт-Петербурга и Ленинградской области имеют возможность посещать экологические тропы на территории Ленинградской области (Гатчинский район – «Чудо-поляна», Тихвинский район – «Липная Горка», Приозерский район – п. Саперное) и др., а так же следующие площадки: полевой летний геоэкологический лагерь в п. Шапки (Тосненский район), географическую станцию РГПУ им. А.И. Герцена «Железо» (Лужский район) и др.

Многолетнее изучение проблемы геоэкологического образования и воспитания позволяет сделать следующие выводы.

1. Положение о том, что процесс формирования у учащихся основ экологической культуры протекает более успешно и эффективно в том случае,

если в качестве необходимого компонента системы непрерывного экологического и геоэкологического образования выступает школьный полевой геоэкологический лагерь.

2. Средоориентированная модель воспитательной системы в условиях полевого геоэкологического лагеря, целью, которой является формирование основ экологической культуры, т. е. экологического мировоззрения, экологического мышления и экологической ответственности.

3. Алгоритм формирования экологической ответственности как одного из ведущих диагностических критериев сформированности основ экологической культуры учащихся, а также собственно геоэкологические показатели сформированности экологического мышления.

4. Система критериев дидактического процесса отбора и переработки содержания образования в условиях геоэкологического лагеря, основными среди которых являются: учет местной геоэкологической ситуации, деятельностно-практический критерий, критерий операционности знаний, эколого-прогностический и др.

5. Позитивные результаты педагогического эксперимента, а именно, рост уровня сформированности основ экологической культуры учащихся, их экологической ответственности, усиление активной гражданской позиции, развитие чувства патриотизма и любви к природе родного края, способность к самостоятельной исследовательской и природоохранной деятельности.

В данной монографии автор приводит следующие результаты своего исследования.

Впервые теоретически обоснована и сконструирована средоориентированная модель воспитательной системы, реализуемая в условиях полевого геоэкологического лагеря.

Разработана и обоснована система критериев отбора содержания геоэкологического образования.

Выявлены ведущие подходы, принципы и условия организации образовательной деятельности (воспитание и обучение).

Выделены основные диагностические признаки формируемой экологической культуры личности, в том числе и собственно геоэкологические.

Адресуя монографию специалистам-педагогам – экологам и географам, автор всё же надеется, что она найдет своих читателей и среди классных руководителей, независимо от того, какова их предметная специализация, и среди работников сферы дополительного образования, а также неравнодушных родителей, воспитателей и, конечно, тех, кто ещё только планирует посвятить свою деятельность работе с подрастающим поколением – студентов и аспирантов.

Глава 1. Формирование основ экологической культуры учащихся

1.1. Психолого-педагогическая сущность понятия «экологическая культура»

Проблема формирования экологической культуры школьника занимает в современной педагогической науке все большее место. В контексте современных цивилизационных проблем одной из стратегических задач системы образования становится задача формирования личности с высоким уровнем общей и экологической культуры, способной к согласованному взаимодействию с социальной и природной средой, способной не только эффективно адаптироваться к быстро меняющимся условиям, но и обеспечить своей деятельностью условия дальнейшего устойчивого развития цивилизации. В контексте концепции устойчивого развития формирование экологической культуры имеет особо важное значение.

Основные положения концепции устойчивого (допустимого, самоподдерживающегося) развития были предложены в 1987 году в Докладе Международной комиссии ООН. Устойчивое развитие – это модель развития глобальной экосистемы – биосферы, при котором сохраняется динамическое равновесие между отдельными её подсистемами (природа, социум, геосистем). Его ведущая идея – экологический императив: правильно и разрешено только то, что не нарушает природного равновесия. Новая модель цивилизационного будущего, идеи которой обсуждались на конференции ООН в 1992 г. в Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию, оказалась в существенном противоречии с тем, что реализовывалось ранее [223: 70]. На её основе разработаны и осуществляются концепции устойчивого развития ряда стран мира. Эта идея активно развивается и в России.

Указом Президента РФ № 440 от 1 апреля 1996 года утверждена правительственная «Концепция перехода РФ к устойчивому развитию». Концепция устойчивого развития получила свое развитие в трудах экологов и естествоиспытателей: обществоведение ни в нашей стране, ни за рубежом не смогло своевременно оценить опасность глобальной ситуации, перспективы нарастания этой опасности и найти из неё выход. Сейчас стало очевидным, что экологический кризис является, по сути, кризисом культуры. Экологический кризис – это прежде всего кризис мировоззрения, мышления и сознания, кризис личности, которая ставит свои индивидуальные приоритеты превыше всего, и кризис этого образца культуры. Одномоментно, без специальных мер, длительного, целенаправленного воспитания и формирования соответствующего общественного мнения, экологического сознания и экологической культуры переориентировать человечество на новые приоритеты невозможно.

Н. Е. Щуркова [309: 8] считает, что воспитание – это организованная педагогом (или взрослым, осознающим цель) жизнь ребёнка на уровне культуры. Каждое новое поколение должно овладеть способами воспитания, оставленные в наследство прежними поколениями, а также уже известными способами изменения унаследованного, которые в совокупности создают возможность творить новые способы деятельности и новые способы изменения условий. Вне культуры нет ничего, что могло бы войти в содержание образования, поэтому исследование понятия «экологическая культура» неразрывно связано с ним.

Под культурой обычно понимается совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе его общественно-исторической практики [236].

Обратим особое внимание на такое понятие, как «экологическая культура», имеющее непосредственное значение для данного исследования. Расширение границ научного познания, философское осмысление и более широкое толкование экологии как науки, выход её за пределы биологических рамок в

социальную область обусловило более широкое понимание понятия «экологическая культура». Как считает Н. Ф. Реймерс [234: 243], экологическая культура – «этап и составная часть развития общечеловеческой культуры, характеризуемые острым, глубоким и всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и будущем развитии человечества». Подойдем к толкованию понятия «экологическая культура» с общих культурологических и философских позиций. В современной культурологии и социальной философии исследователи выделяют несколько подходов к определению культуры (эмпирический, оценочный, деятельностный) [135: 84], среди которых деятельностный является преобладающим. В рамках этого подхода культура выступает как способ, мера и результат деятельности человека и общества; это тот механизм, который регулирует взаимоотношения человека и социоприродной среды. Одновременно культура – это система ценностей и уровень овладения ими. С этих позиций культура выступает как сложное и динамическое образование, отражающее процесс и результат человеческой деятельности. С личностных позиций культура – это результат саморазвития индивида, проявляющийся в характере его деятельности и поведения.

Находясь в неразрывном единстве, культура и человек взаимоопределяемы, что отражается в понимании самого человека в рамках культурологии. А. Н. Леонтьев справедливо отмечает, что овладение культурой – это формирование в человеке языка, норм, знаний, традиций [146: 169]. Овладение и освоение культуры – это не только постижение норм и т. п., но и усвоение системы ценностей данной социокультурной среды, усвоение определённого набора социальных ролей. В разных культурах выполнение одной и той же роли требует от человека различных поведенческих моделей, ориентации на разные нормативные системы. Отсюда ясно, насколько важны процессы социализации, и её адаптации к изменяющимся условиям для сохранения самобытности (непохожести) той или иной культуры, для ретранс-

ляции культурных ценностей и для формирования того типа личности, который необходим для данной культуры.

Благодаря усвоению «общей культуры» и её составляющей экологической культуры, происходит личностная адаптация индивида в социокультурной среде. Усвоение культурных норм обеспечивает человеку эффективную адаптацию. Овладение нормами и ценностями своей культуры дает человеку схемы, модели, поведенческие стереотипы, которые активно используются в рамках данного социума, формируют нормы культуросообразного поведения в типичных и нестандартных ситуациях.

И. Н. Пономарева пишет: «Экологическая культура – это важнейшая часть общей культуры современного человека, проявляющаяся во всей духовной жизни и поступках, как особое свойство личности о понимании ценности природы» [212: 71].

Экологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, определяет характер и уровень взаимодействия человека с социальной и природной средой, проявляется в системе отношений, которые складываются и формируются в различных видах деятельности, связанных с познанием, использованием и заботой об окружающей среде. Экологическая культура – это не навык разумного, рационального обращения с окружающей средой, это стиль мышления, обновленное мировоззрение, определённым образом организованное сознание, осознание себя звеном в сложной цепи экологических событий.

Влияние экологии распространяется не только на развитие науки, но и культуры, некоторые авторы обоснованно говорят об экологическом этапе развития культуры [104: 125]. Высоким уровнем культуры может быть охарактеризовано лишь то общество или тот человек, чья деятельность опирается «на знание законов функционирования экосистем» [104: 20]; на знание процессов и явлений живой природы и роли человека в ней [52, 53, 54, 61].

Проблема теоретического исследования сущности и содержания экологической культуры освещена, в следующих социологических исследованиях [11, 46, 51, 52, 53, 44, 58, 248]. В них экологическую культуру обществу предлагается рассматривать как сложившийся комплекс способов и средств поддержания равновесия в системе отношений «природа – общество», нарушение которого создает угрозу самому факту существования человека как биосоциального существа [34].

По мнению Э. В. Гирусова и А. А. Герасимчука главным компонентом такого целостного системного образования, как экологическая культура, является система экологических ценностей [48]. Функционируя, экологические ценности взаимодействуют со всеми духовными ценностями, в том числе с нравственными. Это взаимодействие оказывает определённое влияние на развитие экологической культуры.

Н.Н. Родзевич [236] считает, что составной частью экологической культуры является экологическое мировоззрение, представляющее систему обобщённых взглядов на отношения людей к окружающей среде.

В. В. Николина [188] под экологической культурой понимает систему, включающую уже целый ряд элементов:

а) система экологических знаний (естественнонаучных, ценностно-нормативных, практических);

б) экологическое мышление;

в) культура чувств (сочувствие, сопереживание, чувство патриотизма и др.);

г) культура экологически оправданного поведения, характеризующегося степенью превращения экологических знаний, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка.

По нашему мнению, наиболее полное и понятное определение экологической культуры принадлежит Б. И. Кочурову [127: 13] «Экологическая культура – специфический способ организации и развития человеческой

жизнедеятельности, социально-духовное необходимое качество жизни и общества, основными компонентами которого являются:

1) интересы (к природе, к проблеме её охраны);

2) знания о природе, взаимосвязях в природе, способах рационального использования, сохранения и приумножения);

3) чувства по отношению к природе (нравственные и эстетические);

4) позитивная деятельность и поведение в природе;

5) мотивы, определяющие поступки по отношению к природе. Экологическая культура, являясь многообразной по национальным интересам, считается единой для всего человечества по своему главному предназначению – сохранению всего живого на Земле.

Теперь соотнесём такие понятия, как «экологическая культура и «экологическое образование» Уже в 1980–1981 гг. в школах вводятся новые учебные программы, предусматривавшие изучение вопросов экологии в содержании всех основных школьных предметов, а также существенное усиление ценностных ориентаций экологического характера. В педагогической литературе того времени широкое распространение получают такие термины, как «экологическое образование», «экологическое воспитание», «экологическое образование и воспитание», «экологическая культура» и т. д.

Современное экологическое образование понимается (И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный и д. р.) [81, 82, 264, 9] как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде. Следовательно, экологическое образование представляет собой область целенаправленной педагогической деятельности, рассчитанной на изменение качественных параметров отношения человека к окружающей среде. Перестройка индивидуального сознания выступает в качестве ведущего фактора.

В настоящее время в педагогической литературе подчеркивается, что глобальной задачей экологического воспитания должно стать формирование экологической культуры как основы целостного бытия личности. В таком случае, структура экологической культуры, как части общей культуры личности, представляется как совокупность её экологической воспитанности и образованности, экологического мышления и ответственного отношения к природе.

По нашему мнению, общей целью естественнонаучного образования является формирование в сознании учащихся системы взглядов, принципов, норм поведения в отношении к окружающей среде (естественной и социальной) среде. Эта система направлена на становление личности и эффективную социальную адаптацию.

Общеизвестно, что чем раньше начнётся формирование сознания личности, тем ощутимее будет результат. Сознание формируется в процессе приобретения знаний, умений, опыта, как при формальном обучении, так и за его пределами; а также с помощью знаний приобретённых эмпирическим путем, в процессе целесообразной практической деятельности. Важное значение здесь приобретает переход к новой системе взаимодействия личности с окружающей средой, средой, которая предполагает формирование нового экологического (экоцентрического) сознания.

Для нашего исследования важное значение имеет соотношение таких понятий как экологическая культура, экологизация и социализация. Экологизация, по нашему мнению, выступает как компонент социализации, а социализация как освоение общей культуры личности, в том числе и экологической культуры.

По мнению многих авторов (Г. М. Андреева, А. В. Мудрик, Н. М. Платонова, Т. Шибутани и др.) [10, 181, 313, 303] социализация индивида – это по существу передача социокультурного опыта от одного поколения к другому и освоение культуры. Процесс социализации для этих авторов – это и

процесс формирования личности, и процесс приспособления к жизни в обществе, основывающийся на обучении и приспособлении к культуре, дающий возможность понять эту культуру. Содержанием социализации является культурное наследование, в том числе и формирование экологической культуры.

Процессы социализации разворачиваются, прежде всего, на уровне социума и социального окружения, где общекультурные нормы и идеалы преломляются в конкретные правила поведения, где складывается особая иерархия ценностей и предпочтений как общесоциального, так и специфически культурного плена.

Учёные, занимающиеся проблемами социальной экологии (В. А. Лось, Н. М. Мамедов, А. Д. Урсул) считают, что в процессе социализации культура выступает, прежде всего, со стороны своих социально-адаптивных, нормотворческих механизмов, ограничивая свободу, накладывая на все проявления индивида рамки, границы, формируя «меру свободы» (Н. Бердяев), меру человеческого произвола. Выход за данные рамки определяется как «антикультурность, некультурность, асоциальность.» [313: 86]. Однако культура человека и её составляющая экологическая культура это не только усвоение норм и традиций, но и способность выйти за пределы нормативно-культурной заданности. В этом плане потребность в самоактуализации человека – это «потребность в преобразовании норм культуры» [313: 87]. Другими словами современная экологическая культура требует формирования нового экологического сознания на основе норм и ценностей перспективного характера и устойчивого развития.

Современное общество оказалось перед выбором: либо сохранить сложившиеся ранее отношения в системе «общество – природа» – и тогда экологическая катастрофа неизбежна, либо изменить сложившийся тип экологического сознания и деятельности и сохранить биосферу для себя потомков. Очевидно, что второй является вариант единственно приемлемым.

Взаимодействие природы и общества в последнее время настолько возросло, что ни одно социальное явление, в том числе и социализация не может быть рассмотрено вне этого процесса. В этом смысле экологическая культура выступает как норма и идеал, ставящий экологически целесообразные ограничения на пути человеческого эгоизма, то естественно ставит задачи формирования личности с экологически целесообразным поведением.

Таким образом, исходя из нашего понимания того, что экологическая культура – это способность к согласованному взаимодействию в системе «природа-человек» можно сделать вывод о том, что экологическая культура, экологизация и социализация тесно связаны между собой и являются основой для развития мировоззренческих установок, формированию творчески активной личности. От того, насколько будет успешно экологизироваться культура, зависит дальнейшее существование человечества.

Процесс формирования экологической культуры в школьные годы связан с целенаправленным воспитанием и самовоспитанием, основой для которых является содержание воспитания. Этот целостный процесс включает три взаимодействующих и взаимообуславливающих друг друга компонента – обучение, воспитание и развитие личности. Становление и социализация экологической личности оказывается возможным только при условии интеграции обучения и воспитания, которая выступает важнейшим условием формирования экологически целесообразной деятельности и поведения человека.

В современных психолого-педагогических исследованиях, что бы как-то выделить специфику личности, обладающей экологической культурой, появился термин «экологическая личность». Так С. Д. Дерябо [63] определяет экологическую личность – как личность, имеющую экоцентрический тип сознания. С. Д. Дерябо указывает на такие её отличительные черты, как экологическая осторожность, экологическая умеренность и экологическая активность. Экологические характеристики личности определяются степенью овладения её экологической культурой.

В современной философской и педагогической литературе 80–90-х годов представлены различные взгляды на цели, средства экологического воспитания и образования и формирования экологической культуры. И. Д. Зверев в разные годы пишет: «Целью экологического образования и воспитания является формирование системы, научных знаний, взглядов, убеждений обеспечивающих становление ответственного отношения школьников к окружающей среде во всех видах их деятельности» [82: 111].

«Экологическое воспитание направлено на то, чтобы чисто потребительский подход к природе уступал место сохранению и разумному культивированию природной среды, т. е. творческому созиданию, основанному на познании законов природы» [84: 12]. «Целенаправленный процесс формирования ответственного отношения школьников к окружающей среде во всех видах учебной, общественно-трудовой деятельности и общения с природой составляет сущность экологического образования и воспитания, которое конкретизирует и углубляет цели ... воспитания молодежи» [200: 12]

А. П. Сидельковский под экологическим воспитанием понимает формирование у школьников сознательного, ответственного отношения к природе, заботы о рациональном природопользовании и сбережении естественных ресурсов, о предотвращении ущерба окружающей среде, а также развитие стремлений к готовности участвовать в трудовой и другой деятельности, облагораживающей природу, украшающей природную среду для нынешних и будущих поколений [251: 185].

«Целью экологического образования, – считает уже А. Н. Захлебный, – является формирование экологической культуры, в основе которой лежит ответственное отношение к окружающей среде, вытекающее из моральных принципов и правовых норм ... общества» [75: 8].

Приведённые формулировки свидетельствуют о том, что большинство учёных-педагогов под целью и сущностью экологического образования и воспитания понимают формирование у личности экологической культуры,

одним из важнейших показателей которой является ответственное отношение к окружающей среде.

Понятие «ответственное отношение к природе» раскрыто в трудах И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной, А. Н. Захлебного, А. П. Сидельковского [82, 273, 77, 251, 252] и др. «Ответственное отношение к природе, – отмечает И. Т. Суравегина, – есть способность и возможность школьника сознательно, а значит, намеренно, добровольно выполнять требования морального долга и решать задачи морального выбора, достигая определенного экологического результата». Согласно И. Т. Суравегиной, ответственное отношение к природе характеризуют следующие признаки: устойчивость ценностных ориентации экологического характера; овладение знаниями о взаимодействии общества и природы; желание участвовать в труде по изучению и охране природы и реальное участие в нем [271: 171].

И. Т. Суравегина предлагает вместо термина «ответственное отношение к природе» использовать более краткий термин «экологическая ответственность», который вбирает в себя все существенные признаки понятия ответственности как социальной и моральной категории [271: 170] Она также отмечает, что экологическая ответственность является сложной чертой личности, которая не может быть сформулирована в рамках одного или даже группы предметов [220(1): 29].

Придерживаясь несколько иной точки зрения, А. Н. Захлебный утверждает, что ответственное отношение к окружающей природной среде наиболее универсально проявляется: во-первых, в готовности к ответственному поведению и деятельности в окружающей среде в соответствии с морально-правовыми нормами; во-вторых, в способности осуществлять экологически грамотно поведение, социально активную жизненную позицию, выражать нетерпимость, к проявлениям безответственного отношения к окружающий среде [75: 55–56].

Среди всех работ в области экологического воспитания и образования, по нашему мнению, особое место занимают исследования И. Д. Зверева и А. П. Сидельковского.

И. Д. Зверев считает, что экологическая ответственность включает как проблемы совершенных действий по отношению к природе, так и осознание экологических интересов общества в целом, в конечном счете, понимание законов поступательного развития истории. [200: 7] Отношение к природе в трудах ученого определяется как «сознательные, избирательные связи (школьника) с различными природными объектами и явлениями.» [200: 9] Природными объектами при этом являются природа как таковая, в том числе экосистемы и геосистемы, собственно человек как природное существо. Помимо этого в систему экологических отношений включается отношение к деятельности, связанной с использованием и охраной природы.

Под ответственным мы будем понимать такое отношение школьника к организму человека как природного существа, к природе как объекту и предмету труда, к деятельности по её охране, которое соответствует правовым нормам общества, принципам и нормам морали. При этом уровень ответственности школьника определяется тем, насколько социально значимые нормы и правила отношения к природе, внешне заданный экологический идеал будут восприняты как лично значимые.

Переведение внешне заданных норм и правил в личный опыт определяется рядом факторов:

а) реальным включением школьника в систему отношений внутри педагогического сообщества;

б) активностью школьника в формировании поступков и привычек по отношению к природе;

в) эмоционально-волевыми особенностями его личности;

г) эмоционально-ценностным отношением к природе.

И. Д. Зверев, раскрывая психологическую природу экологических взглядов и убеждений, выделяет три основных компонента: интеллектуальный (экологические знания и интеллектуальные умения мировоззренческого характера, владение приемами причинного мышления); личностный (мотивация, отношения и оценки, уверенность в преодолении экологической опасности и необходимости охраны природы); внутреннюю готовность (желание, намерение, потребность реализовать свои позиции в поступки, деятельность по охране природной среды) [200: 14].

По нашему мнению, становление и развитие ответственного отношения к природе как одной из черт личности возможно только в реальной природоохранительной деятельности и непосредственном «контакте с природой» учащихся.

Вышеуказанные исследования послужили фундаментом для выделения и обоснования психолого-педагогических предпосылок эффективного экологического воспитания школьников, формирования экологической культуры и экологической ответственности. На основе выше приведенного анализа психолого-педагогической литературы нами был разработан следующий педагогический алгоритм формирования экологической ответственности, как основного показателя экологической культуры личности (рис. 1).

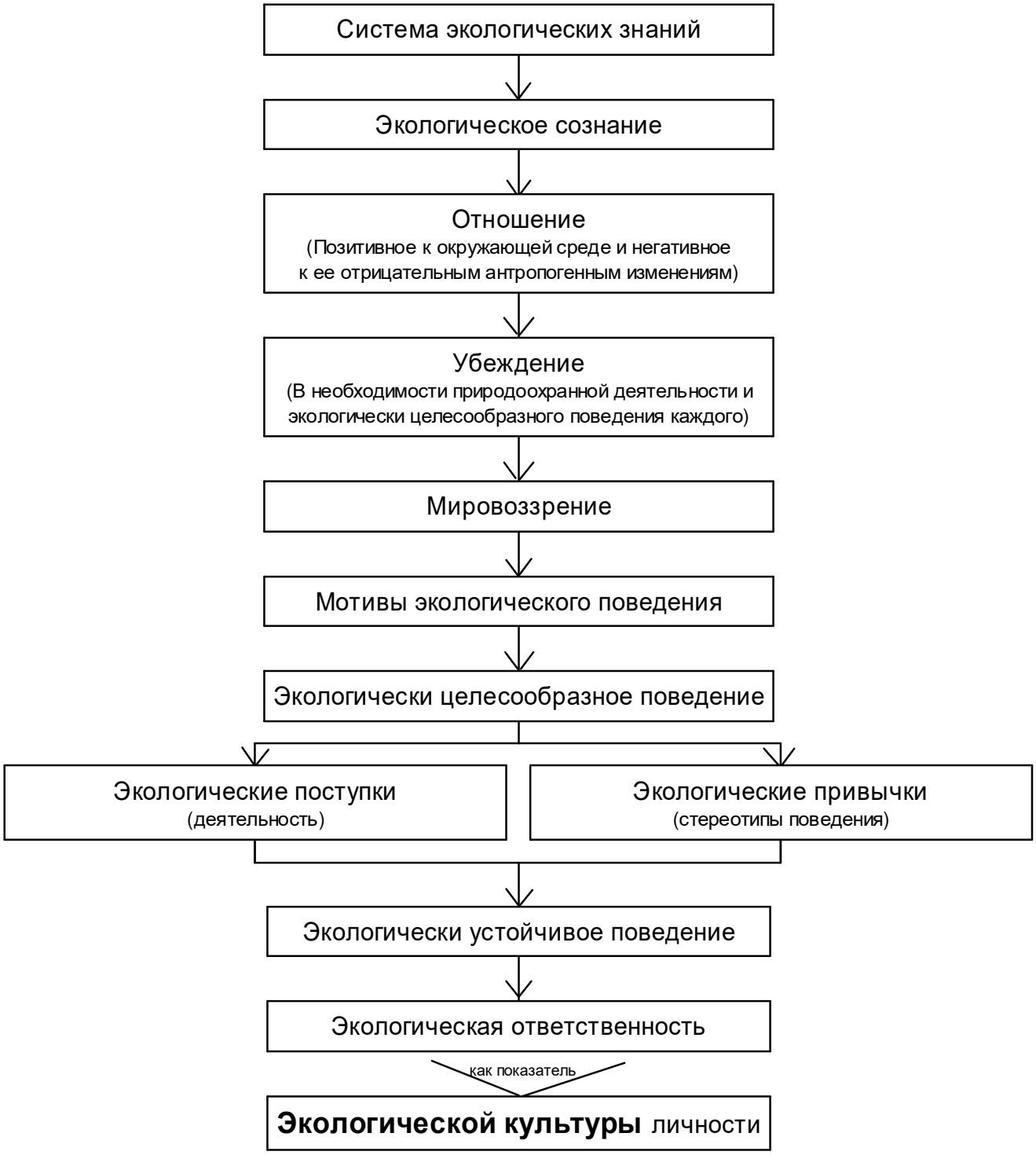

Рис. 1. Педагогический алгоритм формирования экологической ответственности как основы экологической культуры личности

Формирование личности современного школьника связана с воспитанием чувства и сознания ответственности гражданина за судьбы своей страны,

окружающей культурной и природной среды. Таким образом, экологическая ответственность по отношению к окружающей среде как черта личности приобретает особое значение важнейшего показателя сформированности у нее экологической культуры и является в связи с этим одной из целей экологического образования.

Экологическое воспитание направлено на формирование экологически целесообразных потребностей общения с окружающей средой, сбережения её от загрязнения и разрушения. Воспитание экологической ответственности – это формирование привычки соблюдать экологические предписания и запреты, желания, намерения решать экологические проблемы.

Обучение и воспитание тесно соприкасаются и предполагают развитие и формирование у них экологических убеждений [82: 11] считает, что к экологическим убеждениям можно отнести, во-первых, убеждения в необходимости сохранения своего здоровья и здоровья всех членов общества; во-вторых, что природа и памятники культуры принадлежат всем, включая грядущие поколения; в-третьих, что охраны и сбережения требует все многообразие ландшафтов и экосистем Земли, весь генофонд биосферы; и, наконец, убеждения в своей причастности и ответственности за состояние окружающей среды.

Под экологически целесообразным поведением понимаются любые формы человеческой деятельности, влияющие на экологическую ситуацию, проявляющиеся в положительном или отрицательном отношении к окружающей среде, «зависимости от того, какую тенденцию поддерживает человек своим поведением, его экологическая ориентация бывает конструктивной (позитивной) или деструктивной (негативной)» [293: 55].

В практике современного экологического образования существует, на наш взгляд, одна опасная тенденция – ориентация на преобладание «знаниевого» компонента. Но формирование и развитие личности как интегративной целостной системы и её социализация не возможны лишь путем усвоения

знаний и выработки умений и навыков на уроках экологии, географии или биологии. Усвоение экологических знаний еще не решает вопросов воспитания и формирования необходимых убеждений и мотивов поведения и деятельности. Поэтому к формированию экологической культуры необходимо подходить комплексно, системно, учитывая глубокую объективную взаимосвязь между обучением, воспитанием и развитием личности и их экологизацию.

Известный учёный Сен Марк в книге «Социализация природы» [248: 350] пишет: «Важно не столько давать человеку сведения о природе, сколько организовывать обучение человека посредством природы. Не так уж важно заучить массу понятий из ботаники и зоологии; это превращается в зубрёжку абстракций вне физической среды. Гораздо важнее открыть для себя интеллектуальные, научные, художественные богатства природы, уловить тонкую взаимосвязь живого мира, получать уроки равновесия и гармонии, в изобилии даваемые согласием между человеком и его природным окружением».

Разделяя точку зрения В. А. Игнатовой, что критерием сформированности экологической культуры являются обоснованные с точки зрения экологии деятельность и поведение (экологически сообразные) индивида в социоприродной среде, [99: 27] мы считаем, что действенно-практический компонент формирования личности для педагогики имеет первостепенное значение, хотя и должен выступать в гармонии с познавательно-мировоззренческой и эмоционально-волевой сторонами личности.

В. А. Игнатова [99: 31] полагает, что: «...экологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, определяет характер и качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляется в системе ценностных ориентаций, мотивирующих экологически обоснованную (природосообразную) деятельность, и реализуется во всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием, ис-

пользованием и научнообоснованным преобразованием природы и общества».

Таким образом, экологическая культура – это часть общечеловеческой культуры, отдельная её грань, отражающая взаимосвязи человека, общества и природы во всех видах деятельности человека. С точки зрения экологического образования и воспитания в функциональном поле культуры, ведущее место занимают регулятивная и гуманистическая функция, которые выступают в качестве системообразующих. В центре экологической культуры находятся универсальные ценности и такие приёмы методы деятельности, которые способствуют сохранению этих ценностей.

Проанализировав различные точки зрения на определение экологической культуры, можно сказать, что однозначной трактовки данного понятия не существует, так как данный феномен, как и общая культура человека, сложен, многогранен и полифункционален. Изучение научных позиций С. В. Алексеева, Н. Ф. Винокуровой, И. Д. Зверева, В. А. Игнатовой, В. В. Николиной, А. П. Сидельковского, И. Т. Суравегиной и др., применение в единстве аксиологического и деятельностного подходов, а так же при анализе экологической культуры позволили нам сделать следующие выводы.

Экологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, определяет характер и уровень взаимодействия человека с социальной и природной средой, проявляется в системе отношений, которые складываются и формируются в различных видах деятельности, связанных с познанием, использованием и заботой об окружающей среде. Экологическая культура – это не навык разумного, рационального общения с окружающей средой, это стиль мышления, обновленное мировоззрение, определенным образом организованное сознание, осознавшее себя звеном в сложной цепи экологических событий. Как правило, понятие «экологическая культура» связывается с осознанием самоценности и равноправия всех форм жизни как необходимого

условия существования человека, ответственным отношением личности и общества к природе, овладением разнообразными знаниями о социоприродной среде, с приобретением умений и опыта решения экологических проблем, предвидением возможных последствий природопреобразующей деятельности, потребностью в постоянном общении с природой, в непосредственном участии в природоохранном движении, с природосообразным поведением, бережным отношением к природе, заботой о её сохранении, заботой о здоровье человека, с гражданской ответственностью за её состояние.

Экологическая культура имеет достаточно сложную структуру – в качестве её элементов рассматриваются следующие составляющие: система экологических знаний (естественнонаучных, ценностно-нормативных, практических; знания о природе, взаимосвязях в природе, способах её рационального использования, сохранения и приумножения и др.), умения и навыки, обеспечивающие готовность к практической природоохранной деятельности, экологическое мышление (стиль мышления, отражающий специфику объекта познания и направленность на практическую деятельность по разрешению экологических ситуаций и проблем, возникающих в результате неадекватных действий человека или природных катаклизмов), чувства и характер отношений к природе (нравственные и эстетические), интересы и потребности по отношению к природе и природоохранной деятельности, экологически сообразное поведение и деятельность в природе, мотивы поведения и деятельности в природе, экологическое мировоззрение.

В центре такого сложного интегративного образования, как экологическая культура личности, находятся экологическое мировоззрение (мировосприятие, мироощущение, миропонимание), практическая экологическая деятельность и поведение, способствующие устойчивому и взаимосвязанному развитию человека, общества и природы. В этой триаде базовым для экологической культуры является экологическое мировоззрение личности –

система её взглядов, убеждений, универсальных ценностей, идеалов и принципов, норм и требований экологического императива, образцов экологически сообразного поведения и деятельности, способов познания и деятельности, экологическая ответственность личности, характерные для экоцентрического (природоцентрического, экогейского и др.) подхода к миру.

Выделяют, по меньшей мере три уровня сформированности экологического мировоззрения – эмпирический, теоретический и методологический (из которых в рамках школьного образования реально возможно достижение лишь первых двух), а также не менее четырёх его компонентов – познавательный, ценностно-нормативный, морально-нравственный и волевой.

В последнее время важнейшим показателем экологически образованной и культурной личности стало считаться наличие у неё экологической ответственности (И. Т Суравегина, И. Д. Зверев и др.). С этим следует согласиться, но при этом не следует подменять основную цель экологического образования – формирование экологической культуры личности, более узкой, т. е. формированием (воспитанием) даже такого сложного качества как экологическая ответственность. Она, как и целый ряд других качеств, служит лишь показателем наличия у личности экологической культуры.

Экологическая ответственность выступает как «государственная норма образованности, отражающая общественный идеал», как «понимание человеком своей мере свободы – осознание роковой черты – в своих отношениях с окружающей средой, границы которой определяются законами устойчивости и саморегуляции природных систем» (экологический и нравственный императивы).

Конкретизируя понятие экологической ответственности, выделим, по крайней мере, четыре его составляющих:

1) ответственность за сохранение естественного природного окружения, определяющего условия жизни человека (ответственность за экологическую сохранность своего конкретного места жительства);

2) ответственность за свое и чужое здоровье как личную и общественную ценность;

3) активная познавательная и природоохранная деятельность по изучению и охране окружающей среды своего края;

4) распространение экологических знаний среди окружения.

1.2. Экологическая культура как интегрированный компонент образовательного процесса в условиях неформального образования

В современной школе в учебной деятельности, к сожалению, отсутствуют все необходимые условия, при которых ребёнок может самостоятельно решать жизненно-практические и социально значимые задачи и приобретать разнообразный социальный опыт. Поэтому и возникает необходимость создания программы, в условиях которой ребёнок сможет реализовать свои личностные притязания и сможет научиться соотносить их с нормами и правилами окружающей жизни.

По нашему мнению, формирование экологической культуры будет более успешным, если в системе эколого-географического образования важным дополняющим компонентом станет школьный летний геоэкологический лагерь, где в условиях совместной социально значимой деятельности будет происходить активная социальная адаптация подростков к окружающей природной и социальной среде. Подтверждение нашим выводам мы находим у В. В. Серикова: «Ребёнок может усваивать культуру только через совместную со взрослыми деятельность. Любой предмет культуры усваивается лишь в том случае, если обретает форму человеческого общения» [249: 164].

Учебная деятельность – это только один из видов деятельности, в которой развивается ребёнок, и когда она недостаточно успешна, то её педагогический результат может быть достаточно низким (особенно это характерно для подростков с проблемами, для детей группы «риска»). Компенсировать эту проблему можно через участие детей в социально значимой деятельности, которая должна носить характер заботы об улучшении окружающей жизни. Взаимная забота друг о друге участников этой деятельности активно формирует личность ребёнка, и способствует приобретению разнообразного социального опыта.

Особое значение в условиях геоэкологического лагеря приобретает взаимодействие ребёнка со взрослыми в общественно-значимой деятельности. Это взаимодействие дает ему наглядный образец способов решения и создает условия, при которых ребёнок сам должен решать и нести ответственность за это решение. Изучая становление личности в процессе взаимодействия с социальной и природной средой, психологи и педагоги обращают все большее внимание на те аспекты активности личности, которые направлены на её адаптацию к окружающей среде, в которой протекает эта активность.

По нашему мнению, формирование экологической культуры наиболее эффективно происходит в процессе включения личности в совместную деятельность, где каждый школьник осознаёт свою социальную и личностную значимость, выполняя новые для него социальные роли. Кроме этого важнейшим условием формирования экологической культуры личности является её способность к согласованному взаимодействию с другими личностями, так как в процессе этого взаимодействия равнозначно востребованы знания, чувства и действия. Гармония познавательно-мировоззренческих, эмоционально-волевых и действенно-практических свойств личности является предпосылкой для устойчивого развития личности и, в частности, для формирования экологической культуры.

Ранее было показано, что в современной философской и педагогической литературе отсутствует четкое определение экологической культуры. Как правило, она связывается с осознанием самоценности и равноправности всех форм жизни как необходимого условия существования человека, ответственным отношением личности и общества к природе, овладение разносторонними знаниями о социоприродной среде, с приобретением умений о опыта решения экологических проблем, предвидением возможных последствий природосообразующей деятельности, потребность в постоянном общении с природой, непосредственном участии в природоохранном движении, с природосообразном поведением, бережным отношением к природе, заботой о её сохранении, заботой о здоровье человека, с гражданской ответственностью за её состояние (И. Д. Зверев, Н. Н. Моисеев, Л. В. Моисеева, А. П. Сидельковский, И. Т. Суравегина, и др.).

В последнее время в российской средней школе происходит становление экологического образования, направленного, прежде всего, на преодоление сложившейся традиции природоохранной работы в рамках отдельных учебных предметов или специализированного предмета «Экология». При этом сохраняются предметоцентризм и знаниевая ориентация, которые не позволяют решить задачу формирования целостной картины мира, гуманистического мировоззрения. Не случайно главный инновационный поиск в системе экологического образования идет в рамках культуросообразной и личностно ориентированной парадигм образования, сущностными основаниями которых рассматриваются интеграция и гуманизация содержания образования.

В современных исследованиях в области содержания экологического образования и воспитания существуют различные подходы. Практическое значение для педагогов имеют работы С. В. Алексеева, Н. В. Груздевой [1, 2, 4]. Издаётся целый ряд учебных и методических пособий по экологии и охране окружающей среды [20, 39, 46, 47, 103, 110, 123, 130, 141, 142, 162,

163, 177, 178, 231, 240, 241, 243, 256, 282, 284, 295, 299], для учащихся и учителей.

Исследуются основы культуросообразного экологического образования и культурологические аспекты в региональном экологическом образовании [7, 20]; природа как ценность культуры [100]; системный подход в экологическом образовании [114]; философские аспекты экологического образования [155, 170, 171]; развитие экологической культуры на разных этапах непрерывного образования [197, 244] познавательная практическая деятельность в природе [14]; внеурочная работа по различным предметам [13]; проблемы экологической культуры горожан [28]; эффективность обучения экологии [131, 132]; вопросы туризма и экологии в школьном образовании [51]; экологическое воспитание в пионерском и экологическом лагере [55, 56, 205]; изучение леса в школе [98]; природоохранное просвещение в системе биологического образования [46, 47] и т. д.

Появляются диагностические методики в изучении содержания и знаний учащихся по экологии [160, 174, 175],. Изучаются педагогические условия реализации экологического образования [158, 173]. В. П. Соломин исследует национальное природное и культурное наследие [227]. Глубоко исследуются географические аспекты экологии [59, 60, 61, 103, 201, 204, 257].

Сегодня мы переживаем качественно новый этап развития эколого-педагогического сознания. С начала 90-х годов активно разрабатывается концепция личностно-ориентированного образования и воспитания (Е. В. Бондаревская, Н. А. Едалина В. В. Сериков, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская [26, 68, 1151, 249, 250, 254, 319] и другие). Исследуются интегративные процессы в экологическом образовании [25]. В связи с новыми приоритетами и ценностями образования как гуманитарной среды происходит переосмысление и развитие идей экологического образования в парадигме личностно-ориентированного воспитания.

Личностно-ориентированное образование, считает В. В. Сериков [250: 42], – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, её сил саморазвития. И. Я Якиманская считает [319: 4–6], что личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности, а образовательный процесс личностно-ориентированного обучения должен представлять каждому ученику, опираясь на его склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении.

Важное место в личностно-ориентированном образовании занимает и содержание образования. И. С. Якиманская. [319, 320] считает, что содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.

Так в широком смысле слова, по мнению В. В. Серикова, [284: 6], содержание образования – это различные виды опыта, которые надлежит освоить человеку, – знаниевый, операционный, творческий, социальный и др. Опыт действовать, проявлять себя как личность обозначается автором как личностный и должен входить в структуру содержания образования. Что же касается личностно-ориентированной педагогики, то здесь необходимы небольшие дополнения. Рассматривая личность ребёнка как результат функционирования воспитательной системы летнего лагеря и показатель её эффективности мы должны учитывать, что она формируется отнюдь не только под влиянием воспитательной системы, но и в силу саморазвития, в про-

цессе социализации под влиянием окружающей среды. Учитывая это целенаправленное воспитание, должно строится с учетом влияния среды, с одной стороны, и, используя её воспитательный потенциал.

Обычно под содержанием образования понимают систему научных знаний, практических умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, опыт практической деятельности, которыми необходимо овладеть учащимися в процессе обучения и воспитания. «Содержание образования – это часть общечеловеческой культуры, предъявляемой индивиду для усвоения, отобранная и структурированная таким образом, чтобы её усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно целям воспитания… Содержание образования – это то, что предъявляется индивиду и усваивается им … через содержание учебного материала, … через те формы и методы, те виды деятельности, которые программируются образованием как процессом» [171: 91].

Формирование содержания образования является одной из фундаментальных проблем педагогики, её решению – разработке теоретических методологических и дидактических оснований в педагогической литературе уделяется огромное внимание [14, 15, 21, 74, 92, 113, 114, 128, 283]. Концептуальные и теоретические аспекты, понятийный аппарат и дидактические принципы конструирования содержания образования в целом, отдельных групп предметов, конкретных учебных предметов и курсов, отражения в них достижений культуры, науки и практики разрабатывались в трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Н. В. Кларина В. В. Краевского, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, [14, 15, 21, 74, 92, 113, 114, 128, 283] и др. Проблемам развития образования на основе научно-обоснованного проектирования его структуры, содержания и диагностики результатов посвящены иссследования Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, В. С. Леднева, Е. В. Ткаченко [49, 128, 143, 124, 283] и др.

Примерно до конца 60-х годов содержание образования рассматривалось фактически как синоним основ наук, которые после некоторой дидактической переработки, связанной, как правило, с реализацией традиционных дидактических принципов наглядности, доступности, систематичности, представлялось учителю и учащимся в виде так называемых ЗУНов – знаний, умений и навыков. Сегодня такое представление о содержании образования выглядит явно ограниченным. Брешь в традиционном дидактическом мировоззрении удалось пробить благодаря крупным исследования и работам в области содержания, структуры и вообще методологии проектирования содержания образования. Речь идёт в первую очередь о работах представителей большой отечественной школы дидактов – Л. Я. Зориной, В. В. Краевского, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, [92, 128, 143, 124, 153, 270] и др. Содержание образования, как они показали, не сводится лишь к основам наук, а включает компоненты из различных областей культуры или, иначе говоря, включает различные виды опыта.

Анализ разных концептуальных подходов к конструированию содержания образования показывает, что наиболее полной и технологичной остается до сих пор концепция Я. И. Лернера и В. В. Краевского.

Для нас важно и то, что в основе этих исследований лежит деятельностный подход, позволяющий приобретать учащимся разнообразный социальный опыт.

Разделяя взгляды И. Я. Лернера [147], мы считаем, что знания усваиваются и реализуются в деятельности. Они и существуют лишь в той мере, в какой являются объектом и средством деятельности. Любые навыки, любые умения, практические или умственные, представляют собой усвоенные способы деятельности, проявляющиеся в деятельности, и в форме деятельности субъекта только и существующие. Любое чувство, любое отношение так же является деятельностью и в ней только проявляется. Деятельность, отражающая действительность или преобразующая ее, является единственной фор-

мой существования всех компонентов культуры, в том числе и экологической культуры.

Деятельностный подход к экологической культуре отвечает требованиям современной дидактики и педагогики вообще, находящей в экологической культуре свой особый предмет исследования. Так системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы взаимосвязаны и взаимозависимы. Личность и деятельность – два концепта (категориальных узла) в теории личности, благодаря которым она целостно осмысливается. Личность проявляется в действии, а результаты деятельности личностны.

Обучение и воспитание в экологическом образовании своей задачей считает формирование личности путём передачи, накопленной экологической культуры, а точнее – способов деятельности по её использованию. Личность может усвоить лишь то, что является предметом сознания и способом деятельности в окружающем мире. Опыт взаимоотношений человека с окружающей средой, воплощенный в сознании, навыках и умениях, в усвоенной сумме деятельностей составляет социальный опыт. Именно социальный опыт является основой для формирования экологической культуры и может быть передан молодому поколению. Вся культура, в том числе и экологическая, может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт передающего поколения и его представителей.

Но И.Я. Лернер [147: 43–69] считает, что весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, поэтому он выделяет следующие элементы, усвоение которых и может обеспечить всестороннее развитие личности:

а) знания о природе, обществе, технике и человеке и способах деятельности;

б) опыт осуществления способов деятельности, воплощенный в умениях и навыках;

в) опыт творческой деятельности, выражающийся в готовности к решению новых проблем; опыт эмоционального отношения людей к миру и друг к другу.

Знания об окружающей среде и способе деятельности с ней являются первичным условием деятельности.. Знания с одной стороны, служат основой представлений о действительности, а с другой – позволяют выполнять функцию ориентира при определении направления деятельности, наконец, знания служат базой формирования отношений к объектам действительности, ибо без знания об объекте не может быть и отношения к нему.

Опыт осуществления способов деятельности представляет собой особое содержание, не покрывающееся и не исчерпывающееся знанием об этих способах деятельности. Знать еще не значит уметь. То есть, например, знание экологии как предмета, еще не обеспечивает воспроизведение экологической культуры. Опыт осуществления способов деятельности как один из видов содержания социального опыта является самостоятельным по отношению к знаниям и воплощается в умениях и навыках.

Опыт творческой деятельности как элемент содержания социального опыта призван обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

Мы считаем, что объём экологических знаний, приобретенных в готовом виде, умения, усвоенные по образцу, не могут обеспечить развитие творческих возможностей школьника. Ещё С. Л. Рубинштейн показал, что «развитие» не совпадает с содержанием знаний, умений и навыков, что оно определяется не слаженностью операций, которыми человек снабжен, а «культурой внутренних процессов» [242: 13]. Таким образом, функция опыта творческой деятельности состоит не в воспроизведении уже накопленной культуры, а в её развитии и создании элементов новой, что не осуществимо первыми двумя элементами.

И, наконец, последний элемент социального опыта, составляет опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и к друг другу. Опыт

эмоциональной воспитанности, предполагает знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм. Эмоциональная культура представляет собой особое содержание социального опыта, которое должно стать содержанием и качеством личности обучаемого. Отношение человека к окружающей среде, сфера его чувств не совпадают ни с содержанием его знаний о ней, ни его навыками и умениями. Это особая сфера. И. Я. Лернер [147: 59] пишет: «Пока человек знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки своей отрицательной оценке этих норм, его воспитанным считать нельзя, т. е. нельзя признать его усвоившим содержание воспитанности».

Таким образом, каждый из предшествующих элементов социального опыта является условием функционирования последующих. Так, без знаний невозможно ни воспроизведение способов деятельности, ни их творческое применение. Каждый из этих элементов характеризуется особым содержанием, выполняющим специфическую, не подменяемую другими элементами, функцию в воспроизведении и развитии культуры в целом, в том числе и экологической культуры.

Таким образом, в соответствии с исследованиями И. Я. Лернера можно выделить следующие элементы социального опыта, являющегося основой для формировании экологической культуры:

1. Знания об окружающем мире, система экологических и геоэкологических знаний.

2. Умения и навыки, способствующие осуществлению способов деятельности по самостоятельному познанию и охране окружающей среды (экологически целесообразная деятельность).

3. Опыт творческой природоохранной деятельности.

4. Опыт эмоционально-ценностного отношения к природе и её возможным позитивным и негативным преобразованиям.

Все элементы социального опыта являются основой содержания экологического образования, и каждый из них представляет особое содержание, играющее специфическую роль в воспитании личности. Соотнесение состава социального опыта с составом содержания экологического образования и адекватность структуры содержания образования структуре социального опыта самым непосредственным образом влияют на достижение целей воспитания – формирование всесторонне развитой личности.

В разработке содержания и организации экологического образования важное место должно занимать и изучение процессов экологизации образования, т. к. экологизация выступает важнейшей составляющей экологической культуры. В этой связи в современных условиях происходит осмысление новой социально-экологической функции образовательных и воспитательных систем. Необходимо сразу отметить, что экологическое образование может оказаться эффективным только выйдя за пределы обособленной, замкнутой, самодостаточной системы предметоцентрического образования, а именно, становясь системообразующим компонентом всего образовательного процесса, определяя его стратегические цели и ведущие направления, создавая интеллектуальную и нравственную основу школы будущего и формируя тем самым целостное мировоззрение учеников.

Б. И. Кочуров [127: 10–14] определяет экологизацию образования как проникновение идей, понятий, принципов экологии в содержание научных дисциплин, в систему подготовки специалистов самого различного профиля. Экологизация – беспрецедентный, не имеющий аналогов в истории науки и общества по своей мощности процесс, охвативший не только все семейства наук, но и мировое общественное сознание. Он вызвал к жизни включение практически во все науки проблем отношения человека и среды, формирование новых отраслей знания, изменение внимания общества и государственных органов к отдельным наукам, создание новых нравственных учений, радикальных групп и т. д. [105: 120].

В экологизации образования и воспитания и формирования экологической культуры важную роль играют такие категории, как «экологизация сознания» и «экологическое сознание». Раскрывая содержание понятия «экологизация сознания» важно отметить, что это сознательное и неосознанное, организованное и стихийное изменение привычного стиля мышления: знаний, традиционных взглядов, идей, целей, норм, оценок идеалов, принципов, убеждений, нравственных отношений, как на социально-психологическом, так и на идеологическом уровне, как для индивидуального, так и для общественного сознания как обыденного, так и научного, – изменение, направленное на оптимизацию взаимодействия общества и природы и проявляющееся в условиях различных социально-экономических систем. Экологизация сознания, в широком смысле, понятия – это процесс все более глубокого духовного освоения окружающей природной среды, от эпохи к эпохе становящийся все более научным. Конкретизируя ее, можно говорить об экологизации познавательного сознания (знания) и ценностного сознания, т. е. «экологизации наук» и экологизации форм общественного сознания. В рамках нашего исследования невозможно остановиться на процессах экологизации каждого элемента в структуре сознания, – любой из них заслуживает специального исследования.

Понятие «экологическое сознание» имеет для нас важное значение, так как оно лежит в основе формирования экологической культуры личности. Сущность экологического сознания заключается в том в том, что в ходе экологического образования знание прошло обработку мышлением, было отрефлексировано, прошло через структуры сознания и отражено им в виде определенного действия [25: 34–37] Полагают, что в экологическом сознании» заключены сущностные мотивы, цели и задачи, как экологического знания, так и изменение стиля мышления и ценностных ориентаций.

В настоящее время так же правомерно говорить об экологизации мировоззрения, которая является и формой проявления усиливающейся гуманита-

ризации познания. Экологизация мировоззрения выполняет задачу духовно-практического освоения природы с целью создания функционирующей под контролем человека системы «общество–природа». Экологическая составляющая мировоззрения включает наряду с теоретическими знаниями о законах взаимодействия природы и общества эмоциональные и ценностные (нравственные, эстетические и др.) установки общества и личности в восприятии природы, которые основываются на преломлении личностью содержания различных форм общественного сознания, в том числе и экологической. В экологическую составляющую мировоззрения могут входить установки по отношению к природе, характерные для прошлых эпох, вошедших в мировоззрение личности, как с помощью теоретического знания, так и на уровне обыденного знания, в основном в виде обычаев, неосознанных запретов, традиций и т. д. В зависимости от выполнения различных видов экологической деятельности в разные исторические эпохи общественное экологическое сознание наполнялось разным содержанием, что в первую очередь влияло на отражение природы в общественном сознании.

Принцип единства сознания и деятельности, как общеметодологической установки ориентирует нас на исследование диалектики практического и духовного в системе взаимодействия «человек – окружающая среда». Поэтому модель геоэкологического лагеря на основе указанного методологического принципа предполагало соотнесение экологического сознания школьника с экологической деятельностью и формированием у него экологической культуры.

В процессе экологического воспитания приходится сталкиваться не с чистым сознанием, а с уже сформировавшимися мировоззренческими установками, но отношению к природе, сложившимися большей частью стихийным путем. В современных исследования и публикациях [66] выделяется антропоцентическое и экоцентрическое экологическое сознание.

Антропоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерны:

1) противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности,

2) восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека,

3) прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с ней.

Понимание того, что антропоцентрическое экологическое сознание заводит в тупик является психологической базой экологического кризиса, привело к возникновению экоцентрического сознания, характерного для экологической личности. Экоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которого характерны:

1) ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы,

2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком,

3) баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Исходя из этого, целью экологического образования и воспитания является формирование личности с экоцентрическим типом экологического сознания, т. е. экологической личности, обладающей экологической ответственностью и способной принимать экологически ответственные решения.

При этом, содержание экологического образования должно формировать экологическое сознание нового типа и экологическое мировоззрение, систему взглядов, основанную на целостном представлении об окружающем мире, понимании всеобщей взаимосвязи процессов и явлений, самоценности всего живого и неживого, роли и места человека в биосфере, на осознании необходимости такого поведения и деятельности, которые бы в наибольшей степени

обеспечивали устойчивое развитие природы и общества. Оно включает ценности и идеалы, убеждения и принципы, способы познания и деятельности, нормы и требования экологического и нравственного императивов, ответственность человека за сохранение благоприятной социоприродной среды.

До недавнего времени экологическое образование ориентировалось в основном на естествознание (преимущественно на биоэкологию и географию) и отчасти на технические науки, связанные с технологией природоохранной деятельности (с акцентом на очистные сооружения и технологии).

Экологизация учебных дисциплин позволяет раскрыть потенциальные возможности каждого предмета в формировании экологической картины мира и на этой основе создать устойчивую мотивацию к изучению учебой дисциплины, экологии и проблемы окружающей среды. Выделение предметного компонента требует разработки теоретических основ его экологизации, изменения цели обучения, переориентации учебного содержания в область экологической проблематики и пересмотра методических подходов к преподаванию.

Экологизация содержания традиционных школьных предметов, введение в школьную практику новых интегрированных учебных предметов, отражающих целостность и процессуальность мира, создание специальной образовательно-воспитательной среды – это важнейшие условия, совместное действие которых в наиболее полной мере способствует формированию личности с высокой экологической культурой. Поэтому вслед за этапом обновления содержания обучения должен последовать этап обновления воспитательной работы школы, придания ей экологической направленности. В нашем опыте это было создание геоэкологического лагеря как важнейшего элемента во всей системе непрерывного экологического и геоэкологического образования.

В педагогической литературе различают следующие модели экологического образования. [173, 271, 274].

Многопредметная модель. Предполагает экологизацию содержания традиционных предметов как естественно-научного, так и общественно-гуманитарного направления, в этом случае многоаспектное содержание экологической проблематики делится, рассредоточивается, по различным предметам. Экологические вопросы соотносятся с известным учебным материалом и обычной логикой обучения. Для обеспечения эффективности многопредметной модели экологического образования необходимо исходить из приоритета формирования экологического отношения. На каждом этапе обучения вводится в содержание предмета специальные обобщающие темы.

В цикле гуманитарно-эстетических дисциплин раскрываются проблемы формирования экологической культуры; в дисциплинах общественно-исторических – история взаимоотношения общества с природой, материального производства, его особенности, а также общественные движения народов за мир и сохранение благоприятной природной среды.

Многопредметная модель обладает рядом существенных недостатков: экологические знания оказываются рассеянными по разным предметным областям, от чего теряется представления, как о науке экологии, так и об экологических проблемах, и о комплексном подходе к их решению за счет интеграции наук. Трудно проследить за конечным образовательным результатом; нет конкретного учителя отвечающего за него.

Однопредметная модель. Предполагает достижение цели экологического образования на основе отдельного предмета. Эта модель базируется на интеграции учебного материала и предполагает применение интегративных методов и форм обучения. Создание интегративных курсов рекомендовано Всемирной хартией природы, в которой отмечено, что курсы охраны окружающей среды должны стать составной частью общей системы образования. В ряде стран такие курсы созданы и обозначены в учебных планах разных типов школ как предметы по выбору. Однако есть опасность локализации знаний внутри одного предмета и их фрагментарности. Вдобавок, такой

предмет требует достаточно большого объема учебного времени, который трудно изыскать при современной перегруженности школ, программ по другим предметам.

Смешанная модель. Считается наиболее перспективной. В этой модели содержание представляется как поаспектно в каждом учебном предмете, так и целостно в специальных интегрированных предметах, предусмотренных на каждом этапе обучения. Большинство школ России, которые пытаются в той или иной степени реализовать идеи экологического образования, идут именно по этому пути.

Расширение предметного поля экологии за пределы естественных наук привела к переосмыслению термина «экологическое образование». Экологизация образования все чаще связывается с его гуманизацией и гуманитаризацией, ориентацией личности, прежде всего, на развитие духовных и нравственных начал, сближением индивидуального и социально значимого. [170, 171, 319].

Важное значение в современном экологическом образовании приобретает междисциплинарный подход (И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. В. Игнатова [87, 89, 99, 265, 268] и др.) Объективной предпосылкой междисциплинарного подхода является интеграция научного знания. Усиление взаимосвязи гуманитарных, естественных и технических наук представляет собой одну из ведущих тенденций развития современного научного познания. Формирование экологической культуры, в основе которой лежит ответственное отношение к окружающей среде, не может происходить в рамках только отдельного учебного предмета.

Экологическое образование, по мнению педагогов, будет способствовать преодолению разобщенности учебных предметов за счет интегрированного характера своего содержания.

В многочисленных исследованиях ученые и педагоги подтверждают своеобразие участия каждого предмета в решении задач экологического об-

разования. Однако роль и значение каждого из них полностью еще не раскрыты. Одни педагоги не выделяю какого-либо ведущего предмета в экологическом образовании, признавая их равное значение; другие педагоги при условии междисциплинарности выделяют ведущую роль географии и биологии. Взаимодействие различных областей знания в экологическом образовании может быть обеспечено системой организационных форм межпредметного характера. Интегрированные уроки, комплексные экскурсии, ролевые игры, лекции, семинары по экологической проблематике позволяют рассмотреть философские, социально-экономические, правовые, технические, гигиенические, нравственные аспекты взаимодействия общества и природы в их целостности. Важно и то, что междисциплинарность должна распространяться не только на процесс обучения, но и воспитания. Междисциплинарность экологического образования должна быть также направлена на преодоление разобщенности учебных предметов. Однако подлинное и эффективное формирование экологической культуры невозможно без развития чувственно-эмоциональной сферы личности в совместной социльно значимой деятельности по охране природы воспитателей и воспитанников. Такая деятельность может быть правильно реализована лишь при педагогически организованных ситуациях взаимодействия школьников, как с природной, так и социальной средой. Такое общение может осуществляться в ходе познавательной, игровой, организацинно-практической, просветительской и других видов деятельности. Содержательная сторона этой деятельности основывается на требованиях учебных программ по природоведению, физической и экономической географии, биологии, химии, касающихся умений определять объекты природы, устанавливать связи между ними; владеть способами фиксации и оформления результатов измерений, определений, наблюдений; изучать и оценивать деятельность человека.

Эти программные требования трудно реализовать в должной мере в условиях классно-урочной формы организации учебной деятельности уча-

щихся, что и обусловило необходимость создания геоэкологического лагеря, где кроме вышеназванных аспектов учебной деятельности реализуются и программы выходящие за пределы школьных программ.

Наиболее эффективным средством формирования и воспитания экологической культуры, по нашему мнению, является экологическая социально-значимая деятельность. Воспитание деятельностью должно быть методологическим требованием к эколого-воспитательному процессу, т. к. она является «сплавом» знаний, умений, опыта, воли, потребности, интереса, ориентации и т. д.

Мы убеждены, что каждая школа должна иметь «экологический полигон» или доступ к нему, на котором за годы учебы в школе каждый учащийся мог бы получить эмоциональный, эстетический, нравственно-экологический «заряд», систему экологических знаний, подтверждаемых многообразной экологической деятельностью и трансформирующихся в экологические убеждения, нормы; овладеть экологическими правилами и принципами, которые впоследствии станут экологически жизненными установками; сформировать экологические потребности, интересы для выработки активной экологической жизненной позиции.

В содержании экологического образования важное место должны занимать вопросы экологического воспитания. Необходимо строить процесс экологического воспитания на основе выработки активной жизненной позиции. Экологическое воспитание – это не только выработка определённых взглядов па природу. Оно имеет предметную сторону и неразрывно связано с конкретной деятельностью человека. Проводить процесс экологического воспитания нужно на основании вовлечения личности в конкретную социально-значимую деятельность, связанную с оптимизацией взаимоотношений в системе «общество – природа». Формирование навыков конкретной практической деятельности по охране природы несет в себе большое воспитательное содержание. Участие личности в конкретной деятельности позволяет снять

противоречие между теоретическими знаниями, практическими навыками и нравственной системой.

Конечной целью экологического воспитания является не просто усвоение человеком комплекса экологических знаний и навыков. Задачи экологического воспитания заключаются в реализации экологического сознания на личностном уровне в качестве мировоззрения, в формировании соответствующих стереотипов поведения, выработке активной позиции личности в решении экологических проблем. Содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждения, полной и непоколебимой уверенности человека в правоте своих идей.

Наступает понимание огромного значения введения природы в число важнейших ценностей с самого раннего возраста. Одновременно следует расширить природоведческий кругозор подрастающих поколений путем знакомства с основами экологических знаний не вообще, а в соответствии с особенностями своего родного края, с местными традициями природопользования.

Близкие по своей сути идеи высказывает В. А. Ясвин [322: 1]: «...реальность показывает, что экологическое воспитание, когда оно проводится только в рамках экологического образования, оказывается малоэффективным. Существует необходимость создания целенаправленной специальной системы экологического воспитания школьников, в которой экологическое образование и просвещение должны рассматриваться лишь в качестве составляющих элементов наряду с другими: эмоциональным воздействием природных объектов на ребёнка, педагогической организации практической деятельности с ними, стимуляции экологической активности школьников и т. д.».

Процесс формирования экологической культуры в школьные годы связан с целенаправленным воспитанием и самовоспитанием, основой для которого является содержание образования. Мы неоднократно подчеркивали, что усвоение экологических знаний еще не решает вопросов воспитания. Поэтому

к формированию экологической культуры необходимо подходить комплексно, системно, учитывая глубокую объективную взаимосвязь между обучением, воспитанием и развитием личности. Решение этой сложнейшей задачи тесно связано с концептуальными изменениями содержания не только экологического образования, но его составной части – геоэкологического, отражающего те стороны, которые не охватывает экологическое. Важнейшим условием необходимым для реализации принципа единства обучения, воспитания и развития личности должна выступать не только интеграция естественнонаучного и гуманитарного, научного и ненаучного знания, но и целесообразная совместная социально значимая деятельность воспитателей и воспитанников по охране природы и заботе об окружающей среде В связи с эти задачи современной школы по формированию экологической культуры в содержании обучения и моделировании воспитательной системы: создание гуманистической воспитательной системы школы; создание экологического образовательного пространства в школе; разработка и реализация модели «экологического полигона» в школе.

Условия летнего полевого лагеря как особой средоориентированной модели неформального геоэкологического образования обуславливают своеобразие дидактического процесса отбора и переработки содержания Подобные условия «выводят» на ведущие места следующие критерии отбора содержания геоэкологического образования, выделенные нами для полевого геоэкологического лагеря.

1. Критерий раскрытия многогранной ценности природы для человека подразумевает такой отбор содержания образования, при котором в процессе обучения и воспитания охватываются эмоциональная и волевая сферы личности, что позволяет сформировать определенную ценностную ориентацию, характеризующуюся осознанием личной ответственности за состояние окружающей среды, за решение местных экологических проблем.

2. Критерий прогностичности нацелен на такой отбор учебного материала, который способствовал бы формированию готовности и способности прогнозировать всевозможные, даже самые отдаленные экологические последствия своего поведения и деятельности. Формирование умения прогнозировать изменение экологической ситуации является одной из важнейших задач геоэкологического образования, т. к. без данного умения невозможно говорить об осознанной экологической ответственности личности. Человек, не владеющий прогностическими экологическими умениями, не способный предвидеть экологические последствия своей деятельности, подобен герою рассказа А. П. Чехова «Злоумышленник», не видящему связи между своими, казалось бы, безобидными поступками и крушениями поездов.

3. Также одним из важнейших критериев отбора содержания геоэкологического образования в данных условиях является критерий пространственной конкретности учебного материала. Он обуславливает обязательность пространственной привязки любого рассматриваемого экологического процесса или явления. На уровне местных экологических явлений и процессов данный критерий воплощается в телотопическом правиле (от греч. τελος – конец, завершение и τορος – место), подразумевающем, что ни одно ландшафтно-геоэкологическое исследование не может считаться завершенным без рассмотрения местоположения изучаемых объектов. На данном уровне именно местоположение оказывается решающим фактором для оценки экологической ситуации и прогноза её дальнейшего развития: для конкретного геокомплекса или геосистемы жизненного важными являются такие пространственные показатели, как удаленность от источника антропогенного воздействия, экспозиция по отношению к экологически неблагоприятным потокам вещества и т. д.

4. Здесь мы уже видим проявление действия следующего, взаимосвязанного с предыдущим, критерия отбора содержания геоэкологического образования – учета местной экологической ситуации и сложившегося исторически опыта природопользования. Данный критерий нельзя назвать

«чисто краеведческим», т. к. методологически он скорее основывается на методе аналогий, когда своеобразие местного, краеведческого материала подчеркивается сравнением, хотя с условиями сопредельных ландшафтов, регионов, природных зон, акваторий и т. д. Местные примеры всегда обладают большей притягательностью и обуславливают больший познавательный интерес по сравнению с пространственно абстрактными, либо относящимися к удаленному региону данными и фактами. Кроме того, всякий из учащихся еще и является природопользователем в широком смысле этого слова – дачником, грибником, рыболовом и т. п., которому также необходимо усвоить исторический опыт природопользования в местных условиях, навыки которого, особенно у городских жителей, часто утеряны.

5. Критерий эвристичности предполагает преобладание в содержании образования не «готовых» знаний, а проблемных – нацеленных на формирование опыта разрешения проблемных ситуаций, развитие навыков мыслительной деятельности, в частности, альтернативного мышления. Само возникновение геоэкологии как науки было ответом на необходимость решения экологических проблем, поэтому проблемность «пронизывает» все содержание геоэкологического образования. Но проблемный подход кроме своих достоинств обладает еще и рядом недостатков, которые хорошо освещены в педагогической литературе.

6. Не менее важным является и критерий эстетической направленности учебного материала. Следует уделить внимание эмоционально-чувственному, художественному видению мира, т. к. знания без чувств мертвы. Интеграция различных видений мира, соединяющая чувственное и рациональное, логику и интуицию, сознательное и подсознательное, необходима для успешной реализации в ходе образовательного процесса просветительской функции – ведь множество людей (и школьников, в том числе) в настоящее время руководствуются в своей экологической деятельности скорее чувственным (эмоциональным) видением мира, чем научным, и формирова-

ние у них соответствующей мотивации в сфере экологической деятельности возможно лишь с использованием выявленных связей между различными картинами мира.

7. Одним из важнейших является аксиологический критерий, обуславливающий требование к особой, эмоционально-ценностной направленности отбираемого учебного материала. В рамках процесса отбора содержания геоэкологического образования определяются конкретные требования: например, принцип идейности трансформируется в конкретное требование экоцентрической направленности учебного материала, т. е. он должен способствовать формированию у учащихся соответствующих экологических ценностей и эмоционального отношения к положительным и отрицательным экологическим явлениям и процессам.

8. Также крайне важным для геоэкологического образования является мировоззренческий критерий, тесно связанный с вышеупомянутыми критериями и отражающий требование мировоззренческой направленности учебного материала. Он предполагает при отборе содержания образования особое внимание уделять тем знаниям, умениям, навыкам, опыту, которые имеют жизненно важное значение для дальнейшего целеполагания личности в своей деятельности. Единство мира и его симметрия подводят нас к пониманию гармонии и позволяют лучше объяснить сущность общечеловеческой стратегии в своих взаимоотношениях с окружающей средой, направленной именно на их гармонизацию. Добиться посредством отбора содержания того, чтобы данная стратегия стала неотъемлемым целеполагающим элементом мировоззрения каждого из обучающихся – насущная задача геоэкологического образования как формального, так и неформального.

9. Важнейшим, учитывая специфику полевого лагеря, является деятельностно-практический критерий отбора содержания образования, который предполагает при отборе ориентацию не на схоластическое, оторванное от жизни, содержание образования, а на содержание, нацеленное на решение

насущных практических задач, жизненных проблем и ситуаций. Сей критерий, нацеливает учебный материал на связь с жизнью, практической деятельностью: для предметов естественнонаучного цикла это, прежде всего формирование научного отношения к природе, понимания практической значимости всякого научного знания. Само появление геоэкологии есть веление времени и практической деятельности человека: на разрешение проблем экологического характера, возникающих в процессе этой деятельности, она и нацелена. Поэтому, весьма закономерным, видится перенос центра тяжести в содержании образования на те знания, умения, навыки, творческий опыт, которые окажутся необходимыми в будущем учащемуся как субъекту экологической деятельности.

10. С предыдущим теснейшим образом связан критерий операциональности знаний, который предполагает, что в условиях полевого лагеря при общей деятельностно-практической направленности всего образовательного процесса особое значение при отборе содержания геоэкологического образования будет уделено именно операционным, а не теоретическим и эмпирическим знаниям. В условиях неформального средоориентированного образования главный упор делается не на пополнение теоретического багажа знаний, а на накопление опыта позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающей природной среде и опыта творческой экологической деятельности по её познанию и охране. В таких условиях ведущим становится не содержательно-раскрывающий, а содержательно-указующий подход при отборе содержания образования, который характеризуется не планомерным раскрытием познавательного компонента образования – один учебный элемент за другим, а сообщением лишь небольшой порции знаний (обычно, операциональных), указывающих на возможный способ активного «добывания» последующего знания в процессе познавательной деятельности по изучению непосредственно окружающей учащихся социоприродной среды.

11. Тесно взаимосвязанным с двумя последними вышеуказанными критериями оказывается критерий творческой направленности содержания образования, который предполагает отбор именно такого учебного материала, который бы максимально способствовал творческому развитию личности учащихся. Сообщаемая первоначально учащимся порция знаний должна вести к возникновению творческой ситуации: знания должны быть достаточными, чтобы учащиеся могли осознать, что они столкнулись с чем-то новым, им неизвестным, но и в значительной мере знания должны быть неполными, дабы возникла ситуация творческой неопределенности, побуждающая учащихся к активной познавательной деятельности. В ходе последней они должны овладеть следующим набором приемов, к которым относятся: функциональный анализ, структурный анализ, оценка всех факторов в предложенной ситуации; цели, задачи и намерения, приведшие к данной экологической ситуации; положительное, отрицательное, интересное в данной экологической ситуации; точка зрения различных лиц на данную экологическую ситуацию; последствия и результаты данного экологического события; альтернативы, возможности выводы из данной экологической ситуации.

Овладение всеми вышеуказанными приёмами мыслительной творческой деятельности наиболее успешно происходит в неформальной, зачастую игровой обстановке, в группе в условиях полевого геоэкологического лагеря. Последнее уже скорее характеризует не особенности отбора содержания образования, а особенности организации образовательной деятельности в условиях полевого геоэкологического лагеря.

Таким образом, содержание геоэкологического образования можно определить как личностно ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний об окружающем мире, способов деятельности по познанию и охране окружающей среды, опыта творческой природоохранной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к природе и дея-

тельности, усвоение которой обеспечивает формирование экологической культуры личности.

1.3. Феномен среды как условие формирования экологической культуры

Последнее десятилетие характеризуется активным формированием нового педагогического самосознания, позволяющего открыть разнообразие конкретных задач воспитания, связанных с региональными, национальными, микросоциокультурными и мультикультурными различиями, с появлением разнородных по экономическим и образовательным запросам групп населения.

Установление в настоящее время конкретных целей и задач, содержания и форм воспитания есть сфера самоопределения отдельных педагогов и самих коллективов, их педагогической самоидентификации. Данный факт придает актуальность проблеме создания нами средоориентированной модели неформального геоэкологического образования.

Оформился инновационный подход в педагогической теории и практике, получивший название «проектное воспитание» (О. С. Газман), суть которого заключается в самостоятельном строительстве новой идеологии и практики воспитания, в разработке новых концепций, проектирования и моделирования таких воспитательных систем, которые были бы адекватны новым социокультурным ценностям. В результате появились современные концепции воспитания (Е. В. Бондаревская, И. П. Иванов, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Е. Щуркова) [26, 94, 92, 97, 105, 100, 180, 193, 309] созданы и реализованы инновационные проекты: «Школа общечеловеческих ценностей» (В. А. Караковский), «Школа диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), «Школа самоопределения» (А. Н. Тубельский).

Практика показывает, что концептуальных идей не может быть много, а варианты их реализации могут быть представлены различными моделями воспитательных систем (воспитательная система В. А. Караковского, Л. И. Новиковой; [111, 168–172] личностно-ориентированная воспитательная система В. В. Серикова [218, 249]; личностно-ориентированное коллективно-творческое воспитание С. Д. Полякова и т. д. [41] и программами деятельности педагогических коллективов, являющихся результатом их профессионального самоопределения в выборе направления процесса воспитания, организуемого ими.

Проблема моделирования рассматривалась исследователями в философско-методологическом (Н. В. Кузьмина, В. А. Штофф [135, 307, 308] и др.), технологическом (В. С. Безрукова, М. П. Кузьминкова, Е. С. Заир-Бек и др. [19, 136, 74]) и в иных аспектах теории образования. В этих и других исследованиях [137, 138, 139] подтверждается, что модели весьма разнообразны и по их роли в процессе познания, и по способу их реализации. Все они несмотря на свое разнообразие имеют, однако исследовательский характер. Кроме этого ученые придерживаются мнения, что моделирование является ведущим методом познания. По мнению Б. П. Глинского, Б. С. Грязнова, Б. С. Дынина, Е. П. Никитина [165: 9–34], моделирование как метод научного познания (модель используется подчас, когда имеется достаточно развитая теория исследуемого объекта) модель может выступать в роли промежуточного звена между теорией и действительностью; модель может быть использована для установления связи между двумя ранее не связанными теориями и т. д.

Тенденция выражения модели через внешние признаки-аналоги с объектом в 60-е годы была заимствована педагогикой. Она оказала решающее влияние на содержание понятия «модели» и до сих пор удерживается в некоторых частных методиках.

Главная отличительная черта моделирования как метода научного познания состоит в том, что человек, ставящий перед собой некоторые цели ис-

следовательского характера, использует для исследования, непосредственно интересующего его объекта другой объект, замещающий в этом случае первый. Объект, непосредственно интересующий исследователя и замещаемый моделью часто называется оригиналом. Модель – это объект [174]. Находящийся в отношении соответствия с оригиналом. Но, с другой стороны, модель используется для получения таких данных об оригинале, которые или затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования оригинала. Ясно, что для того, чтобы модель могла выполнять эту задачу, она должна быть не только сходной с оригиналом, но и отличной от него. Отличие от оригинала – обязательный признак модели. Таким образом, отношение модели к оригиналу противоречиво: она обязательно должна быть сходна с ними и отлично от него, считают исследователи.

Моделирование предполагает предварительное более или менее глубокое и разностороннее исследование оригинала, т. е. формирование некоторого образа объекта в сознании познающего объекта. Процесс моделирования невозможен также, если нет образа этого объекта в сознании познающего субъекта. Поиск и создание модели предполагает предварительное осознание её общей схемы, после чего исследователь переходит непосредственно к использованию метода моделирования.

Л. И. Новикова [162: 31], пишет: «Модель в воспитании – умозрительное целостное представление строящейся или преобразуемой системы, внутреннее её видение. Смысл такого моделирования состоит в возможности мысленного проигрывания вариантов развития и прогнозирования результатов».

В современной педагогической теории и практике имеется опыт организации моделирования в области воспитания, который представлен: разработкой методологических основ моделирования воспитательных систем (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова [137–139, 190–1696] и др.), разработкой алгоритма моделирования воспитательных систем (Н. Л. Селиванова) [278], организацией совместной деятельности при моделировании воспитательной

системы (Л. И. Новикова), моделированием пространства деятельности, общения и отношений в рамках воспитательной системы образовательного учреждения (А. В. Мудрик) [180–181], моделирование организационной структуры воспитательного пространства образовательного учреждения, моделированием самоуправления в школьном коллективе (А. Т. Куракин, Н. Л. Селиванова [146] и др.), моделированием учебного процесса в связи с созданием воспитательной системы (Л. Я. Зорина, С. Д. Поляков [99] и др.), управлением моделируемыми воспитательными системами (В. А. Караковский, [114]), моделированием инновационных процессов в воспитании (С. Д. Поляков, М.М. Поташник [35,215] и др.) Моделирование как процесс есть явление и потребность современной педагогической практики.

Понимание процесса воспитания как целенаправленного создания условий для развития личности предполагает его организацию в рамках таких системных образований, которые влияли бы на ребёнка не только как педагогический фактор (через педагогов, комплекс педагогических средств, формы педагогического взаимодействия и т. д.), но как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через отношения, складывающиеся со сверстниками и взрослыми, через психологический климат в коллективе, позволяющий обеспечить совместную деятельность детей и педагогов в рамках конкретной воспитательной системы).

Анализ существующих концепций, использующих понятие «воспитательная система» в качестве центрального, позволяет определить как наиболее близкую данному пониманию сущности воспитания концепцию научной школы Л. И. Новиковой. В ней воспитательная система рассматривается как целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, освоенная субъектом среда, управление) и обладающий такими интегрированными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Основные характеристики воспитательной системы

определяются её мягкостью, открытостью, способностью саморегуляции и самоорганизации.

Воспитательная система сегодня рассматривается (Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова др.) [111, 138, 190-196] как комплекс взаимосвязанных блоков: цели выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая её реализацию; субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую общность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы. Естественно, что модель геоэкологического лагеря как целостная средоориентированная воспитательная система должна иметь весь этот комплекс взаимосвязанных блоков.

В последнее время проблеме воспитательной системы, её теоретическим и практическим аспектам посвящается все большее и большее количество работ различных исследователей. Среди них особое место занимают работы В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой посвященные управлению процесса становления и развития воспитательной системы. Опираясь на их исследования, попытаемся разработать средоориентированную модель воспитательной системы геоэкологического лагеря. Но, прежде всего нам нужно понять, чем же отличается воспитательная система школы и лагеря Воспитательная система геоэкологического лагеря являясь частью воспитательной системы школы, существенно отличается своей средоориентированностью.

Современная школа является жесткой, четко программируемой, управляемой, прежде всего извне, социально-педагогической системой, что объясняет зависимость организуемого в школе воспитания от обязательной, программируемой государством учебной деятельности, от регламентированных обозначенными правами и обязанностями субъектов обучения отноше-

ний. Создание гуманистической воспитательной системы школы реально, если в результате целенаправленной деятельности всего педагогического сообщества (дети, родители, учителя) система жизнедеятельности коллектива будет упорядочена не только относительно собственно педагогических целей, но и целей детей, если будет создан благоприятный психологический климат, особый дух школы и стиль жизнедеятельности её коллектива.

Геоэкологический лагерь также должен представлять собой целостный социальный организм, функционирование которого может быть направлено на обеспечение свободы самоопределения и саморазвития ребёнка в интересной для него деятельности и создание наиболее широких возможностей приобретения разнообразного социального опыта в условиях жизни в детской общности вне дома и школы.

Не менее важной характеристикой является и то, что воспитание в полевом геоэкологическом лагере осуществляется не только через непосредственное взаимодействие педагога и ребёнка, но и через изменение среды его проживания, через моделирование особой среды, выполняющей функции воспитывающего социума. При этом, опираясь на теорию модели, мы моделируем воспитательную систему, где в условиях геоэкологического лагеря можно удовлетворить потребности школьника в свободном общении, досуге и разнообразных видах коллективной, групповой и индивидуальной деятельности. Приоритет воспитательных целей и обеспечение эффективности воспитательного процесса в условиях как нового для ребёнка социума, так и непосредственно «внутри» природного ландшафта позволяет говорить нам о геоэкологическом лагере как средоориентированной модели образования.

Важнейшим условием организации жизнедеятельности детей в лагере является обеспечение многообразия пространств и видов деятельности в лагере, предоставляющего возможность самоопределения и выбора, позволяющего удовлетворить интересы и притязания ребёнка. Данные обстоятельства являются важными характеристиками особенностей системообразующего

компонента воспитательной системы полевого лагеря и условий, обеспечивающих создание и реализацию её неформальной модели.

Вопросам неформального образования пока посвящено немного работ. Так А. Хамадаш пишет, что оно «предназначено для того, чтобы компенсировать недостатки и противоречия традиционной школьной системы и удовлетворить зачастую безотлагательные потребности, выпавшие из поля зрения формального образования» [296: 171]. Понятие «неформальное образование» на Западе стало предметом пристального внимания в 60-е, особенно в 70-е годы, т. к. школа больше не являлась единственным местом обучения и не могла монопольно претендовать на просветительскую роль в обществе; образование и обучение уже не рассматривалось как синонимы «учебы в школе»; возрождается интерес к новым, не традиционным формам и методам обучения. А. Хамадаш пишет, [296: 170] что Кумбс и его коллеги (1973) предложили следующее определение неформального образования: «Любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы… рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определённым учебным целям».

Понятие неформального образования в российской педагогике появилось совсем недавно. Важную роль в неформальном образовании играет особая среда, которая создается с конкретными педагогическими целями. Позиция актуализации создания специальных образовательных сред опирается, в первую очередь, на научные взгляды Л. С. Выготского [45], признававшего социальную среду (а точнее среду вообще, с доминирующим социальным компонентом) главным воспитательным, личностно доминирующим фактором. Он определял важнейшей, первоочередной задачей педагога организацию такой среды. Примером специфической реализации этих идей в современной практике служит организация летних школ, экспедиций, экологических лагерей и некоторых других мероприятий неформального образования.

В зарубежной педагогике обозначаются следующие основные черты неформального образования:

а) оно представляет собой организованную структурированную деятельность;

б) предназначается для поддающейся идентификации целевой группы;

в) организуется для достижения определенного набора учебных целей;

г) эти виды неинституциальзированной деятельности практикуются вне существующей системы образования и рассчитаны на лиц, официально не охваченных школьным образованием. Граница между формальным и неформальным образованием не всегда четко прослеживается: в структурах формального образования есть аспекты неформального, такие как привлечение непрофессионалов в качестве учителей, участие родителей или членов общины в учебном процессе или в руководстве школой. Выделяются также и отличительные черты неформального образования:

- функциональный характер содержания, его восприимчивость к местной среде и способность чутко реагировать на её потребности;
- специфика целей: часто устанавливаются на ближайшую перспективу, ограничиваются географически, контекстуально или рамками группы; программа составляется с учетом конкретных, заранее определенных потребностей с ориентацией на учащегося;
- гибкость в осуществлении;
- неоднородность целевых групп;
- деятельность, поддающаяся организации и систематизации, чуждая рутине;
- деятельность эпизодически организуемая и краткосрочная;
- использование преподавателей-добровольцев или нештатных преподавателей, привлечение непрофессионалов с оплатой или на добровольных началах;
- самоокупаемость и широкое участие.

Эти отличительные черты характерны также и для предлагаемой нами модели неформального геоэкологического образования.

Е. А. Песковский [203: 9] считает, что очень важной является смысловая дифференциация понятия «неформальное образование» и «дополнительное образование», которые в российском контексте имели одинаковые этимологические корни. Но сегодня в России «дополнительное образование стало институциональным и утратило неформальную суть. Поэтому теперь эти понятия уже не тождественны». Для неформального геоэкологического образования характерны пространственно-временные и целевые характеристики: территориальная обособленность, «короткоживучесть», неформальность, гибкость и т. д.

В. Г. Бочарова, Ю. С. Мануйлов, М. М. Плоткин, В. Д. Семенов, [27–30, 161,208, 209] и другие считают, что средовый подход в воспитании это учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе. Среда учитывается не только в средовом, но и в деятельностном, комплексном и других подходах. Особенностью же первого является то, что из фактора, учитываемого в педагогике, среда превращается в средство, используемое в целенаправленном воспитании школьников.

История средового подхода своими корнями уходит в историю педагогики. Уже К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, [291,206] а на Западе Дж. Дьюи, П. Наторп [67, 185] и другие ученые считали необходимым учитывать и по мере возможностей использовать среду в педагогическом процессе.

В Советской России в 20-е годы сложилась так называемая педагогика среды, которая рассматривалась как окружение, действительность, природа и т. д. С позиций деятельностного подхода среда выступала в качестве воспитательного фактора и объекта деятельности, но не средства управления. С. Т. Щацкий [301] утверждал путь участия детей в преобразовании социальной среды по законам и в интересах, как самих учащихся, так и ближайшего окружения.

В 40–50-е годы роль среды сузилась до понятия воспитательного фактора. Для 60-х годов характерно оживление интереса педагогов к воспитательным возможностям среды. Это было связано с именем В. А. Сухомлинского [275]. Внимание сместилось в сторону среды коллектива. Теоретические исследования среды возобновились в 70-е годы. Появились в качестве субъектов воспитательный коллектив, воспитательная система (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, В. А. Караковский). Среда воспитательной системы стала подразделяться на внутреннюю, освоенную внешнюю, и окружающую (Л. И. Новикова). Дополнились представления о среде понятиями микро-, мезо- и макрофакторов окружающего ребёнка мира (А. В. Мудрик). Однако она по-прежнему рассматривалась лишь в качестве воспитательного фактора, фактора социализации по-разному влияющего на развитие ребёнка. Появились работы Л. П. Буевой [31, 32] исследующие социальную природу среды.

Чтобы это влияние было эффективным, предлагались следующие решения: педагогизировать среду и превратить её в центр воспитательной работы в микрорайоне (В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин и [28] др.) интегрировать её воспитательные силы путем создания социально-педагогических, социально-культурных комплексов (В. А. Семенов, В. Б. Вульфов) [44], повысить воспитательный потенциал и оптимизировать взаимодействие с ней школьников. Черта у которой остановились теоретические исследования, – это признание её важности, как компонента воспитательной системы.

Таким образом, накопленный в педагогической науке опыт свидетельствует о важности феномена среды для понимания объекта воспитания и его огромном влиянии на развитие и формирование личности ребёнка; о распространенности деятельностного и субъективного подходов в понимании и использовании среды как фактора воспитания; о возможности использования среды как средства целенаправленного воспитания.

Однако существуют и сложности педагогического использования среды в силу разнообразия её трактовок, терминологической путанице и многообразии подходов к её изучению.

В нашем исследовании мы используем следующее определение среды, данное Ю. С. Мунуйловым, когда под ней понимается все то, что, среди чего находится субъект. Он может пребывать среди материальных и идеальных явлений, внешних и внутренних, постоянных и меняющихся обстоятельств, реальных и вымышленных событий. Субъект может одновременно находиться реально здесь, а мысленно в ином мире (тут и там), в разных временных пространственных и социальных измерениях. То, среди чего пребывает субъект определяемо. Всегда можно сказать, между кем и чем, между кем и кем, между чем и кем находится субъект. Достаточно для этого встать на его точку зрения и посмотреть на окружение со стороны самого субъекта. Только внутренний взгляд субъекта, а не отстраненное видение может служить основанием для определения среды. Ю. С. Мунуйлов замечает, что «среда» и «окружение» понятия не идентичные. Субъект может окружать одно, но находиться он может среди субъектов другого. Часто так и бывает. При таком подходе среда из разряда общефилософских, межпредметных категорий (которые плохо работают в педагогике) переходит в разряд сугубо педагогических и в силу своей операциональности открывает более широкие возможности для разработки технологии её использования в практике воспитания.

Реализация средоориентированной модели невозможна и без определения сущности воспитания [41: 44] как совместной деятельности детей и взрослых по реализации вместе выбранных целей и задач. В таком случае перед педагогом встает не проблема передачи готовых образцов нравственной и духовной культуры, а создания, выработки их вместе с младшими товарищами. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни и природы, их исследование в конкретной эколого-направленной деятельности и общении и должны составлять содержание воспитательного процесса в средоориентированной мо-

дели геоэкологического лагеря и её реальном воплощении – воспитательной системе геоэкологического лагеря [166: 103].

Разделяя точку зрения Л. И. Новиковой и её последователей, что среди понятий – таких, как «педагогическая система», «дидактическая система», «система воспитательной работы», – «воспитательная система» занимает особое место мы, и моделируем воспитательную систему геоэкологического лагеря.

Воспитательная система – это наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов. Педагогическая система, считает Л. И. Новикова [162: 29], более узкое понятие, чем воспитательная, под которой понимают, как правило, совокупность взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели, как правило, дидактическую систему ученые характеризуют через цели в сфере образования, процесс обучения, методы и формы его организации. Таким образом, по мнению Л. И. Новиковой, дидактическая система может стать подсистемой воспитательной системы. Она не может быть реализована только в рамках классно-урочного обучения. Развивающемуся человеку нужна разнообразная творческая деятельность и вне урока, считает известный учёный В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова в свою концепцию воспитательных систем принимают определение воспитания, данное Х. Й. Лийметсом [121], который рассматривал воспитание как целенаправленное управление процессом развития. Если воспитание рассматривать с таких позиций, то воспитательная система не тождественна с таким понятием, как педагогическая система. С одной стороны, она – система психолого-педагогическая, с другой – социально-педагогическая и влияет она на школьников не только как педагогический фактор (через уроки, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включённость в окружающую среду, чрез те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями; через психологических климат в коллективе,

позволяющий объединить детей и взрослых в рамках определённого педагогического сообщества).

В процессе создания и развития средоориентированной воспитательной системы (а в геоэкологическом лагере эта система выстраивается в результате совместного творческого поиска взрослых и детей) решается целый ряд задач: это формирование у детей целостной и научно-обоснованной картины мира в процессе взаимодействия в системе «природа-человек»; формирование гражданского самосознания экологически ответственной личности; приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения в окружающей среде; формирование в условиях коллективной творческой деятельности креативности, «творческости» как черты личности; формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь ребёнку в самореализации.

Любая гуманистическая воспитательная система – система открытая: в её становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой она освоена). Важнейшим аспектом управления развивающейся системой являются укрепление её системности на каждом новом витке развития, создание действенных связей между её компонентами. Нельзя независимо друг от друга разрабатывать цели, намечать системообразующие виды деятельности и ключевые дела, проектировать и развивать гуманистические отношения. Цели должны воплощаться в деятельности, деятельность – вести к определённому типу отношений. Создание, укрепление и корректировка между компонентами системы должны обеспечивать целостность системы. Управлять надо и процессом взаимодействия системы и личности, процессом их взаимного влияния.

Развитие воспитательной системы геоэкологического лагеря происходит довольно сложно и противоречиво. Наш, практически девятилетний опыт показывает, что в этом процессе бывают спады и подъемы и достаточно дли-

тельные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения в деятельности, в отношениях, в творчестве. Этого не надо бояться, необходимо это знать и анализировать причины и последствия явлений, происходящих в системе.

Опираясь на работы В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой мы выделяем следующие этапы становления воспитательной системы геоэкологического лагеря.

Этап становления воспитательной системы геоэкологического лагеря. На этом этапе у педагога возникает неудовлетворенность результатом своего труда и появление оригинальной идеи (выход за рамки классно-урочной системы) приводит к созданию авторского проекта. Несмотря на то, что создание средоориентированной модели воспитательной системы геоэкологического лагеря начинается с целеполагания, цели на этом этапе носят достаточно аморфный характер, нередко представлены в виде пожеланий, формулируются через отрицание существующих целей. Далее, начинает оформляется системообразующая деятельность, которая может быть различного вида. Здесь первостепенное значение имеет создание и формирование педагогического коллектива с новыми ценностными гуманистическими установками (в нашем случае – это студенческий педагогический отряд).

На этапе становления воспитательной системы необходимо уделить особое внимание формированию концепции как совокупности основных педагогических идей; выделению системообразующей деятельности, которая отражала бы коллективные потребности и детей, и взрослых, была бы значима для всех участников педагогического сообщества. Управление воспитательной системой на этапе становления в основном осуществляется на организационно-педагогическом уровне. Особое внимание должно уделяться формированию команды педагогов и их деятельности по построению воспитательной системы.

После этапа становления следует этап более или менее стабильного развития воспитательной системы геоэкологического лагеря.

Этап отработки содержания деятельности и структуры геоэкологического лагеря. На этом этапе окончательно утверждается системообразующая деятельность, приоритетные направления функционирования системы. Деятельность усложняется, устанавливаются связи между различными её видами. Интенсивно идут процессы коллективообразования во всех структурных подразделениях лагеря: вожатский отряд, отряд обслуживания, классные коллективы, отряд ребят с девиантным поведением и т. д. Усложняется деятельность школьников в сфере самоуправления, развиваются инициатива и самодеятельность, создаются предпосылки для коллективного творчества.

Завершающий этап. Система окончательно оформляется: каждый компонент занимает свое место, системные связи крепнут, воспитательная система работает в заданном режиме. В управление системой включается все большее количество активных участников – детей.

Однако состояние устойчивого равновесия отнюдь не является стабильным, ибо всякая воспитательная система имеет свойство старения. Объективные положительные проявления системы нередко ведут к омертвлению оправдавшего себя опыта, порождают стереотипы, чувство непогрешимости. Значит, возникает необходимость в следующем этапе.

Этап обновления и перестройки средоориентированной воспитательной системы может приобретать характер кризиса. На этом этапе осуществляется дефицит новизны, в меньшей степени дети увлекаются творческой деятельностью, появляется состояние усталости у педагогов. Наступают сбои в воспроизводстве традиционных ситуаций, а у какой-то части коллектива возникает недовольство состоянием основных видов деятельности. Обновление системы осуществляется за счет инноваций, ведущих к её изменениям. Эти изменения и поднимают её на новую ступень. Этот этап может закончиться и смертью системы, когда после кризиса не следует нового витка развития, а происходит

распад системообразующих связей. Разрушение системы нередко связывается с уходом из школы её автора.

Моделирование средоориентированной модели геоэкологического лагеря охватывает не только процесс становления и развития системы, но и её перестройку. В силу этого создаваемая модель нестабильна: она непрерывно достраивается и перестраивается и, совершенствуясь, достигает более высокого уровня функционирования. Моделируя воспитательную систему геоэкологического лагеря, мы учитывали главное: что будет определять лицо системы, что послужит основанием для её самоорганизации. Это, прежде всего, и должно быть выражено в исходной концепции. В ней же должны быть сформулированы цели, во имя которых создается концепция. Важно, что цели должны состоять не только в продукте (воспитательная система геоэкологического лагеря), сколько в субъекте (то есть в ребёнке, педагоге).

Развитие средоориентированной модели воспитательной системы геоэкологического лагеря невозможно без определения места и роли в этой воспитательной системе детского коллектива и места личности ребёнка в воспитательной системе.

Современная концепция детского коллектива разработана в трудах многих известных ученых-педагогов (Н. С. Дежникова, И. П. Иванов, А. Т. Куракин, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н.Л. Селиванова [61, 94–95,137–139,180–181,190–193, 255] и др.).

В рамках целостной воспитательной системы детский коллектив рассматривается как механизм, обеспечивающий саморазвитие системы и позволяющий педагогам перейти в управление ею из сферы деятельности в сферу отношений. Сейчас становится ясным, что детских коллективов должно быть много и они должны быть разными, ибо только многообразие может обеспечить свободу выбора каждому ребёнку. Так в условиях геоэкологического лагеря ребёнок может быть и в составе разновозрастного коллектива, в составе классного коллектива и в составе временного коллектива экологов, топогра-

фов, гидрологов, геоморфологов. Такое многообразие детских коллективов позволяет приобретать разнообразный социальный опыт.

Проблема детского коллектива в педагогике – это, в конечном счете, проблема управления им: процессами его создания и совершенствования, влияния его на всех вместе и на каждого в отдельности. Процессы эти взаимообусловлены и неразрывны, они связаны с включением ребят в целеполагание, в совместную деятельность и расширением её видов, с формированием общественного мнения, утверждающего общечеловеческие ценности.

В геоэкологическом лагере коллектив чаще всего – это школьный класс или временное детское объединение. Класс – это педагогическая реальность наших дней. Традиционно класс является общностью детей одного возраста, воспитание которых осуществляется педагогом профессионалом, через организацию вне учебной деятельности, включение в общешкольные дела, через корректировку отношений детей и т. д. Хотя класс в первую очередь и учебная единица, тем не менее, в нем реализуются и воспитательные функции. Вместе с тем класс – общность детей, связанных определенной системой межличностных отношений, влияющих на процессы индивидуального развития входящих в него детей.

Результатом благоприятного развития класса должно стать возникновение у его членов чувства общности, чувства «мы – коллектив», что создает условия для идентификации личности ребёнка с классом и обособления его в коллективе класса. Наши наблюдения показывают, что у условиях геоэкологического лагеря эти процессы протекают более интенсивно за счет создания высоко эмоциональной среды, когда находится дело буквально для каждого ребёнка: интеллектуал может занимать экологическими исследованиями, подросток с девиантным поведением готовит дрова и еду на костре, а в результате – все вместе делают дело на пользу всему коллективу.

Одним из возможных вариантов организации жизнедеятельности являются в летнем лагере и временные детские объединения (экологи, топографы,

геоморфологи и т. д.) Исходя из исследований (Е. В. Титова, Т. В. Трухачева [281] и др.), мы считаем, что временное детское объединение представляет собой сообщество детей и взрослых, созданное на непродолжительный срок (от нескольких дней до нескольких недель) для организации социально-значимой деятельности. Временное детское объединение в геоэкологическом лагере призвано создавать условия для удовлетворения детьми потребности в общении, совместной социально-значимой деятельности, в равноправном положении со взрослыми, для устранения дефицита содержательного разновозрастного общения, развития социального творчества, самовыражения и утверждения среди других своего «Я», освоения и формирования собственного социального опыта. Н. Е. Коробкина [123: 11] выделяет основные черты временного детского объединения: кратковременность, т. е. такая длительность существования коллектива при которой не происходит значительных возрастных изменений; сборность, указывающая на то, что коллектив составлен из различных постоянных групп; автономность, фиксирующая временное ослабление прямого влияния на личность школьника семьи, классного коллектива, дворовой и другой компаний.

Главным условием самореализации подростка во временном детском объединении в геоэкологическом лагере, как показала опытно-педагогическая работа, становится специально организованное (средоориентированное) пространство самореализации и возможность для подростка реализовать свои личностно-значимые интересы и потребности, предоставляемые временным детским объединением в процессе совместной деятельности, расширения сферы общения, формирования рефлексивной позиции. Особое место должна занимать проблема лидерства, которое нами рассматривается многоаспектно: как потребность возраста, способ самовыражения, средство становления личности, приобщения подростка к социально-значимой деятельности.

Естественно, что для группы обеспечивающей жизнедеятельность лагеря кроме проблемы формирования экологической культуры имеет приоритет и социальное воспитание. Социальное воспитание подростка в деятельности временного детского объединения в геоэкологическом лагере при педагогически и психологически грамотной организации жизнедеятельности выступает эффективным средством позитивной социализации личности, когда такое объединение (хозблок, экологи, гидрологи):

а) представляет собой целенаправленное социальное пространство – функционирующее в системе демократического, добровольного, социально значимого взаимодействия с различными средами;

б) создает реальные предпосылки для формирования психолого-педагогической готовности и подготовленности подростков к проявлению социальной инициативы, организаторских и творческих способностей, приобретения опыта межличностного общения, групповой работы.

Средоориентированное воспитание – это педагогическое содействие процессу позитивного развития личности подростка в условиях его социально значимой деятельности, в сообществе сверстников, осуществляемое на основе деятельностного, личностно-ориентированного, личностно–средового и развивающего подходов. Наибольший педагогический потенциал временного детского экологического объединения заложен, прежде всего, в моделирующем характере жизнедеятельности подростка, при котором резко возрастает социализирующая функция временного детского объединения.

Среди условий обеспечивающих эффективное средоориентированное воспитание в полевом лагере, наиболее значимы:

- социально-значимая деятельность в социальном окружении, участие подростка в её проектировании, организации и рефлексии;
- интеграция творческих инициатив, доброй воли и взаимоуважения детей и взрослых;
- наличие органов самоорганизации жизнедеятельности подростков;

· индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение подростка (поддержка, по О. С. Газману [48]), где обеспечено содействие становлению подростка-гражданина, сохранению уникальности его личности;

· развитие ценностных ориентаций, превращение обобщенного социального опыта во внутреннюю силу, мотив, побуждающий подростка к социально-значимой деятельности;

· привлечение детей к совместному творчеству, поддержка и стимулирование социально значимых инициатив ребёнка;

· продолжительное существование «внутри» природного ландшафта и тесное взаимодействие с ним, когда ландшафт выступает в качестве среды формирования личности.

Последний пункт является одним из самых важных. Геоэкологический лагерь как средоориентированная воспитательная система подобна многовековой традиции японской системы воспитания, для которой даже в рамках классно-урочной системы характерны «уроки под открытым небом» когда учащиеся вне зависимости от запланированных уроков, отправляясь на целый день на природу наблюдать «цветение сакуры», «пролет журавлей», «полную Луну и т. п. Максимальное использование возможностей окружающей природной среды также является одним из важнейших условий эффективной реализации на практике модели воспитательной системы геоэкологического лагеря. Не следует забывать также, что формирование личности в филлогенезе происходит не изолированно от окружающей среды, (под средой исследователи традиционно понимали, прежде всего, социальную систему или социум, сложившийся как результат общественно-экономических отношений) однако человек является тоже элементом этноса – природного коллектива, сформировавшегося в результате продолжительного взаимодействия с ландшафтом. Ландшафт может выступать как среда формирования личности.

Личностное развитие ребёнка и взаимодействие с воспитателями в геоэкологическом лагере предопределяет и суть методики организации жизне-

деятельности полевом лагере. На наш взгляд, наиболее эффективной в условиях полевого лагеря является методика коллективной творческой деятельности. Основанная на идеях И. П. Иванова и разработанная в трудах О. С. Газмана, М. Г. Казакиной, В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, С. Д. Полякова, Н. Ф. Радионовой, Е. В. Титовой, Н. П. Царевой, С. А. Шмакова [96, 48, 106, 100, 191–195, 227–230, 281–283, 297, 304] и др., «педагогика коллективной творческой жизни» предполагает такую организацию деятельности детей и взрослых, которая носит многоролевой, общественно-полезный, развивающий, романтизированный характер. Благодаря совместному общению и творчеству дети и взрослые достигают высокого уровня развития коллектива и лично каждого участника объединения.

Сущность методики состоит в «сочетании совместной деятельности детей и взрослых, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе, деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям» (И. П. Иванов).

Таким образом, создавая воспитательную систему лагеря, мы постоянно должны помнить о необходимости определения роли и места каждого коллектива (класса, разновозрастного отряда, отряда обеспечения – хозблока, отряда проблемных детей) в ней, об интеграции и дифференциации влияния коллектива и воспитательной системы на личность ребёнка.

Когда говорят о личности в контексте воспитательной системы, то рассматривают её, прежде всего в качестве цели функционирования такой системы. Однако пока еще нет такой целостной работы, которая раскрывала бы роль и место личности в рамках системы. По мнению В. А. Караковского [207:47], ребёнок – цель, объект, субъект воспитательной системы, её результат и показатель эффективности. Нужно с этим согласиться, что ребёнок цель любой воспитательной гуманистической системы, иначе она не была бы гуманистической. Но это значит, что личность ребёнка является и результатом её функционирования, и показателем эффективности. С одной стороны в

воспитательной системе ребёнок объект т. к. воспитательное влияние педагога и включение ребёнка в различные виды деятельности ставят его в положение объекта, с другой – он сам источник влияния на других: сверстников и педагогов.

Таким образом, несомненно, что ребёнок не только объект педагогических воздействий, но и субъект собственного развития. А для того чтобы это развитие не шло в разрез с поставленными каждым целями, школьника необходимо включить в процесс целенаправленного воспитания субъективной позиции.

Рассматривая личность ребёнка как результат функционирования воспитательной системы и показатель её эффективности, мы должны учитывать что, она формируется отнюдь не только под влиянием воспитательной системы, но и в силу саморазвития, в процессе социализации, под влиянием окружающей среды. Анализ массовой практики в области экологического образования показывает, что создание разнообразных моделей экологического образования происходим стихийно, без учета того, что эффективное формирование экологической культуры происходит в разных видах деятельности в условиях гуманистической воспитательной системы.

Поэтому, на наш взгляд, необходим управленческий подход к осуществлению целенаправленного формирования экологической культуры в условиях воспитательной системы геоэкологического лагеря предполагающий создание её модели. Само же создание воспитательной системы есть реализация этой модели. Причем необходимо учитывать, что моделирование воспитательных систем отличается от проектирования (здесь используется этот термин), например, от проектирования школы как образовательного учреждения. Мы уже говорили, что школа отличается от лагеря, т. к. её основные параметры задаются сверху, чаще государством, и для того чтобы нормально функционировать, она должна обладать определенной степенью жёсткости.

Важнейшим аспектом управления развивающейся воспитательной системы геоэкологического лагеря является укрепление целостности на каждом новом витке развития. Прежде всего, нужно управлять процессом взаимодействия и взаимовлияния системы и личности. Поддерживая Л. И. Новикову [192:31] мы также считаем, что этот аспект управления требует поиска путей оптимального включения школьника (причем каждого) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и межгрупповых отношений, возникающих в коллективе, ситуаций побуждающих каждого (как ребёнка, так и взрослого) к рефлексии, самопознанию, самореализации.

Таким образом воспитательная система геоэкологического лагеря должна иметь сложную структуру и представлять собой целый комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая её реализацию; субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирурующие субъект в некую деятельность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы (рис.2). .

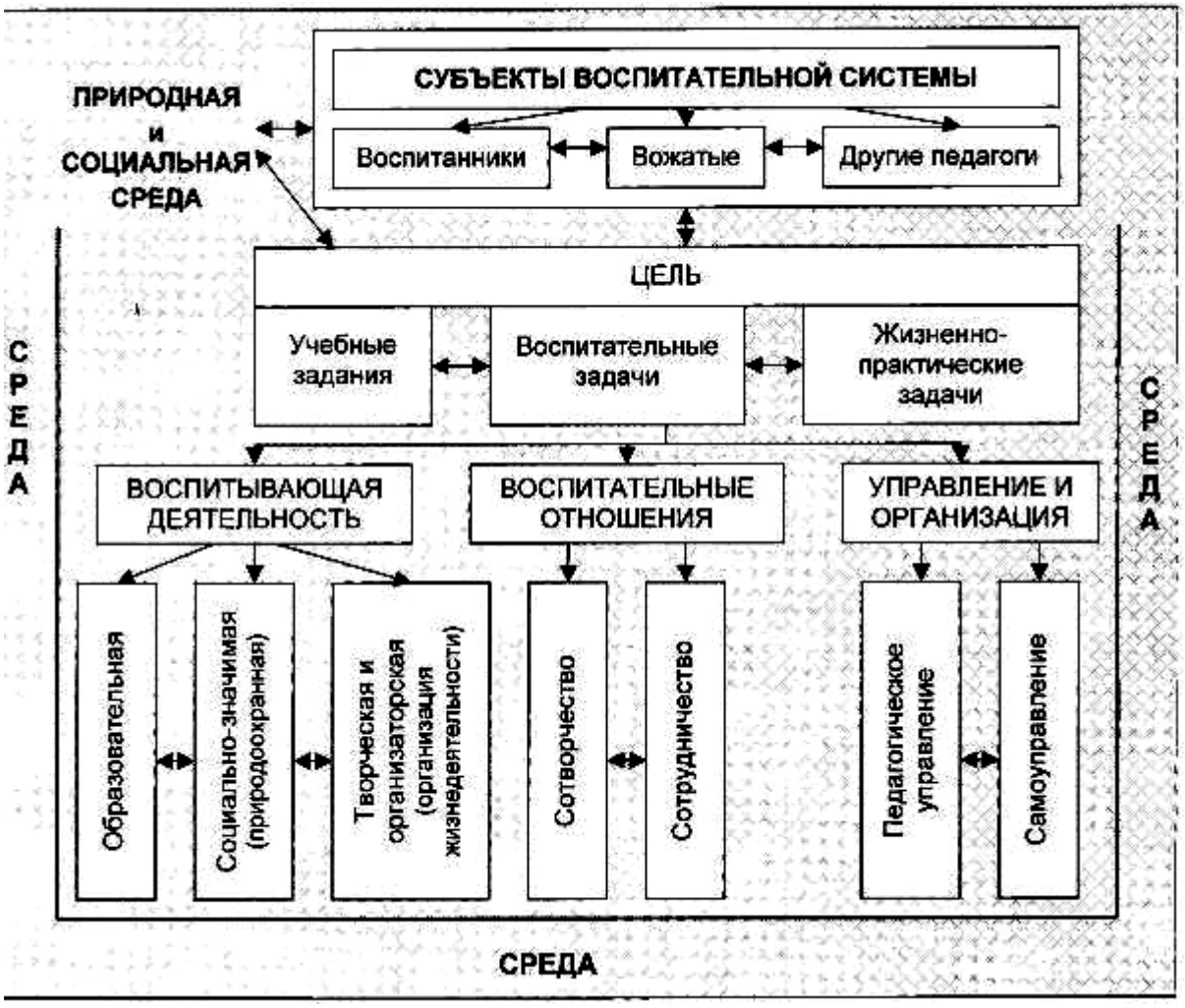

Рис. 2. Средоориентированная модель воспитательной системы геоэкологического лагеря

Воспитательная система лагеря – система мягкая, неравновесная, в значительной степени самоорганизующаяся. В силу этого модель геоэкологического лагеря не может быть жёсткой. Её нельзя выразить математической формулой, чертежом, хотя и то, и другое может быть использовано при её построении. Модель средоориентированной воспитательной системы геоэкологического – это описание той будущей системы, которую намерены создать педагоги и школьники. Поэтапное её создание – это разработка исходной концепции, то есть совокупности тех идей, которые будут лежать в основе её построения, создание образа такого геоэкологического лагеря, в рамках которого будет создаваться воспитательная система и, наконец, по-

строение описательной модели строящейся системы как модели будущего её состояния.

Образ средоориентированной модели – это, по сути, уже модель, но модель образная, выраженная не столько на рациональном, сколько на эмоциональном уровне с помощью обсуждений, дискуссий и т. д., но по мере реализации модели в нее приходится вносить изменения и уточнения. Например, приход к коллектив педагога владеющего ролевыми экологическими играми, педагога с новыми личностными возможностями, использование которых ранее не могло быть заложено в модель системы. Все это делает процесс моделирования системы непрерывным.

Модель геоэкологического лагеря не может быть реализована сразу в целостном виде, обычно это происходит по частям: но при этом такая реализация должна постоянно соотноситься с целостным общим видением системы. Необходимо поддерживать некую синхронизацию в развитии её отдельных частей. Окончательная модель средоориентированной воспитательной системы как некий документ оформляется автором идеи в виде проекта. Он играет особую роль, как при моделировании воспитательной системы, так и при её реализации. В нашей модели наиболее эффективным условием реализации системы является учет и максимальное использование возможностей окружающей среды. Независимо от разновидностей всем средам присущи одинаковые свойства: любая среда что-либо объекту позволяет и как-то на него влияет. Она является посредником в реализации его целей, преломляет его сознание и поведение, наполняет его качества своими собственными. В геоэкологическом лагере среду условно можно разделить на природную, непосредственно окружающую модель полевого лагеря (она является и средством и фактором для реализации поставленных целей) и внутреннюю, которая и является средой воспитательной системы, непосредственно влияющей на формирование личности ребёнка. Эффективное взаимодействие среды геоэкологического лагеря с природной средой

позволяет создать условия для успешной реализации поставленных целей в экологическом образовании.

В процессе моделирования средоориентированной модели геоэкологического лагеря необходимо учитывать, что в школе существует или создается целостная система эколого-географического образования. Следовательно, в процессе создания модели летнего полевого лагеря должны быть учтены следующие факторы: участники личностно-ориентированной воспитательной системы с их возможностями, потребностями, взглядами и мотивами деятельности; образовательная программа экологического лагеря., определяющая: цели, содержание, технологии, формы и методы обучения и воспитания; детские общественно-экологические объединения; организационная система жизнеобеспечения лагеря; профессиональные объединения педагогов; структура управления; конкретная окружающая природная среда.

Многолетний опыт показал, что воспитательная система геоэкологического лагеря располагает значительным воспитательным потенциалом в формировании экологической культуры, потому создание в работе лагеря ряда педагогических условий, активизирующих личностный опыт может создать благоприятную обстановку для формирования социально значимых качеств воспитанников.

Перечислим наиболее существенные педагогические условия.

1. Организация оптимального (личностно ориентированного, гуманистического и средоориентированного) педагогического пространства как формы социального и экологического воспитания детей, в которой интегрируются составляющие процесса развития личности: обучение, воспитание, социализация. Оно включает в себя разумно организованную деятельность детей – среду их жизнедеятельности и жизнеобеспечения, в которой ребёнок может проявить себя как субъект деятельности в различных социальных ролях, приобретая различный социальный опыт в новой среде; эффективное средство приобретения личного опыта согласованного взаимодействия с

окружающей средой в процессе коллективной совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

2. Организация средоориентированной модели геоэкологического лагеря на созидание жизненной перспективы как реализации целенаправленной совместной природоохранной деятельности воспитателей и воспитанников в условиях коллективного творчества. Такая жизненная перспектива обретается личностью в результате приобретения разнообразного социального опыта.

3. Взаимодействие детей и взрослых как стратегия взаимоотношений в условиях лагеря представляет собой ситуации, когда педагог вступает в деловое и межличностное общение и своим примером, содержанием деятельности содействует развитию личности ребёнка.. Взаимодействие имеет место, если есть предмет взаимодействия, в роли которого в геоэкологическом лагере выступают деятельность и отношения, способствующие движению к поставленным целям.

Итак, проблема экологической культуры школьника занимает в современной науке все большее место. В контексте современных цивилизационных проблем одной из стратегических задач системы образования становится задача формирования личности с высоким уровнем общей и экологической культуры, способной к согласованному взаимодействию с социальной и природной средой, способной не только эффективно адаптироваться к быстроменяющимся условиям, но и обеспечить своей деятельностью условия дальнейшего устойчивого развития цивилизации.

Экологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры определяет характер и уровень взаимодействия человека с социальной и природной средой, проявляется в системе отношений, которые складываются в и формируются в различных видах деятельности, связанных с познанием, использованием и заботой об окружающей среде.

Уровень экологической ответственности школьника определяется тем, насколько социально-значимые нормы и правила по отношению к природе,

внешне заданный экологический идеал будут восприняты как личностно значимые.

Разделяя точку зрения В. И. Игнатовой [100] на систему критериев сформированности экологической культуры мы считаем, что данная диагностическая система является неполной, т. к. среди вышеуказанных критериев отсутствуют собственно геоэкологические показатели степени сформированности экологической культуры. К ним относятся: степень сформированности экологического пространственного видения и степень сформированности экологического прогностического умения предвидеть и прогнозировать экологические последствия того или иного антропогенного воздействия или природного процесса. Наличие пространственного экологического видения предполагает умение различать пространственные различия экологического состояния окружающей среды в связи с особенностями разных местоположений, а на более высоком уровне – умение прогнозировать возможные различия в реакциях разных геосистем на антропогенные воздействия в зависимости от их местоположения и характерных особенностей составляющих их геокомпонентов. В последнем случае мы наблюдаем смыкание двух критериев – экологической пространственности и прогностичности (более подробно показатели уровня сформированности данных двух качеств отражены в табл. 1, см. главу 2).

Формирование экологической культуры наиболее эффективно происходит в процессе включения личности в совместную деятельность, где каждый школьник осознает свою социальную и личностную значимость, выполняя новые для него социальные роли, поэтому формирование экологической культуры будет успешным, если в системе эколого-географического образования необходимым компонентом будет являться школьный летний геоэкологический лагерь.

Условия летнего полевого лагеря обуславливают своеобразие дидактического процесса отбора и переработки содержания образования. Подобные

условия «выводят» на ведущие места следующие критерии отбора: критерий раскрытия многогранной ценности природы для человека; критерий прогностичности; пространственной конкретности учебного материала; принцип учета местной экологической ситуации и сложившегося исторического опыта природопользования; критерий эвристичности; критерий эстетической направленности; аксиологический критерий; мировоззренческий критерий; деятельностно-практический критерий; критерий операционности знаний; критерий творческой направленности содержания образования.

На основе исследований И. Я. Лернера мы выделяем следующие элементы социального опыта, являющегося основой для формирования экологической культуры: знания об окружающем мире, система экологических и геоэкологических знаний; экологически целесообразная деятельность; опыт творческой природоохранной деятельности экологически ответственной личности; опыт эмоционально-ценностного отношения к природе.

Таким образом, содержание геоэкологического образования можно определить как личностно-ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний об окружающем мире, способов деятельности по изучению и охране окружающей среды, опыта творческой природоохранной и познавательной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к природе и природоохранной деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование экологической культуры личности.

Воспитание в геоэкологическом лагере должно осуществляться не только через взаимодействие педагога и ребёнка, но и через изменение среды его проживания, через моделирование особой среды, выполняющей функции воспитывающего социума и воспитывающего природного окружения.

Геоэкологический лагерь должен представлять собой целостный социальный организм, функционирование которого направлено на обеспечение свободы самоопределения и саморазвития ребёнка в интересной для него деятельности и создание наиболее широких возможностей приобретения раз-

нообразного социального опыта в условиях жизни в детской общности вне дома и школы.

Приоритет воспитательных целей и обеспечение воспитательного процесса в условиях как нового для ребёнка социума, так и непосредственно «внутри» природного ландшафта позволяют говорить о геоэкологическом лагере как средоориентированной модели образования.

Воспитательная система геоэкологического лагеря должна иметь сложную структуру и представлять собой целый комплекс взаимосвязанных блоков: цели, выраженные в исходной концепции; деятельность, обеспечивающая её реализацию; субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъект в некую деятельность; среда системы, освоенная субъектом, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Содержание геоэкологического образования можно определить как личностно ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний об окружающем мире, способов деятельности по познанию и охране окружающей среды, опыта творческой природоохранной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к природе и деятельности, усвоение которой обеспечивает формирование экологической культуры личности.

Глава 2. Формирование экологической культуры в условиях геоэкологического лагеря

2.1. Основы конструирования воспитательного процесса в геоэкологическом лагере

Формирование экологической культуры в условиях средоориентированной модели геоэкологического образования, я прежде всего предполагает культрологический подход в воззрении на воспитательный процесс в геоэкологическом лагере. Воспитание экологической культуры происходит в геоэкологическом лагере через воссоздание культурного взаимодействия с окружающей средой. Воспитательный процесс в геоэкологическом лагере с одной стороны должен быть целостным, а с другой, любая целостность складывается из элементов. Чтобы взаимодействовать с окружающей средой, школьнику необходимы знания об объектах этой среды. Окружающая школьника природная и социальная среда становится личностно значимой для школьника в условиях геоэкологического лагеря, когда назначение, функции, содержание, сущность и свойства множества объектов познаются через совместную деятельность, в результате чего происходит освоение окружающей среды. Воспитательный процесс в геоэкологическом лагере состоит из трех слагаемых воспитания – освоения, усвоения и присвоения как общечеловеческой, так и экологической культуры, что направляет педагогическое внимание на знания, умения и отношение как результатам воспитания. В геоэкологическом лагере воспитание – это целостный процесс, в котором знания сопровождаются ценностным отношением, умения базируется на знании, а качественное формирование экологической культуры зависит от характера отношения школьника к объекту деятельности. Говоря об, аксиологическом характере экологического воспитания мы считаем, что это, прежде всего, целенаправленное формирование (или содействие формирова-

нию) системы ценностных отношений на уровне современной культуры к окружающей среде во всех его проявлениях.

В конструировании воспитательного процесса в геоэкологическом лагере первостепенное место занимает определение сущности воспитания. В характеристике сущности воспитания мы выделяем два устойчивых проявления. Одно выражается в передаче взрослыми учащимся готового социального опыта, другое – в общей заботе воспитателей и воспитанников о совершенствовании социальной среды и природной среды, об изменении условий жизни, о сохранении и преумножении культурного и природного наследия. Разное понимание сущности воспитания обусловливает разный характер взаимодействия и личностной позиции каждого участника воспитательного процесса и соответственно разные модели воспитательных систем.

Наше понимание особенностей воспитания в условиях геоэкологическом лагере предполагает реализацию объективных воспитательных отношений, реализуемых в заботе об окружающем ландшафте и участников совместной деятельности друг о друге. И педагог, и учащийся в лагере совместно заняты важным значимым делом в природоохранной, исследовательской и просветительской деятельности. Взрослый в геоэкологическом лагере должен занимать позицию старшего товарища, который вместе со школьниками стремится как можно лучше решить совместные социально-значимые задачи в исследовательской деятельности и охране природы. Педагог не присваивает право решать, как лучше поступить и почему именно так, а побуждает детей к глубокому и разнообразному социальному анализу, приучая видеть дело, значимое для общества, убеждает в важности участия в решении экологических социальных проблем, вызывает чувство социальной ответственности за происходящее, за сделанный выбор и его реальное воплощение. Реальной деятельной основой такого взаимодействия является общий труд по охране природы и заботе об окружающей среде, что и дало возмож-

ность, назвать этот тип воспитательных отношений – сотрудничество, как форма взаимодействия учителей и учащихся.

При конструировании воспитательного процесса мы опирались прежде всего на педагогические идеи И. П. Иванова и его последователей [93-96, 281-283, 297], концепцию воспитательных систем и личностно-ориентированного обучения и воспитания, которые более подробно освещены в параграфе 1.3.

Организация воспитательного процесса в условиях геоэкологического лагеря направлена на формирование гуманистической среды развития, где обеспечивается приоритет общечеловеческих ценностей, жизни, здоровья и свобода развития личности. Жизнедеятельность школьников и взрослых строится на усилении социальных функций образования в геоэкологическом лагере, его влияния на изменение окружающей социальной среды и заботе об окружающей среде. Сущность воспитания в геоэкологическом лагере мы определяем как процесс социализации во всей его полноте и многообразии, а также как процесс развития социально значимых отношений личности к общечеловеческим ценностям и экологическим ценностям и природе.

Совместная природоохранная деятельность педагогов и учащихся в геоэкологическом лагере, приучает школьников задумываться над логикой действий, над способом достижения экологически социально значимой деятельности. Мастерство взрослого проявляется в естественной, неформальной ситуации деятельности и вызывает у школьников уважение, зарождается истинный авторитет, построенный на знании, и на творчестве, и на культуре межличностных отношений.

Совместная деятельность в геоэкологическом лагере, в условиях неформального общения и взаимодействия для школьника раскрывает проблему согласования личных запросов с общественными нуждами, он учится взаимодействовать с другими людьми на основе согласования, а не конфронтации. Отношения сотрудничества дают возможность видеть и оценивать как

себя, так и других. Совместные размышления о результатах деятельности выявляют достигнутый учащимся уровень развития, состояние его связей с окружающим миром. Воспитание, сущностью которого является общая забота воспитателей и воспитанников об улучшении окружающей жизни и окружающей среды реализуется также в воспитательных отношениях творческого содружества поколений. Для него характерно как согласованное взаимодействие в общем, деле, так и в разнообразных формах общения. Взаимодействие регулируется не только логикой воспитательного процесса, но и этическими нормами, моральным законом, бережным отношением к чувству собственного достоинства каждого человека. Содружество проявляется в моральной заботе друг о друге, в умении видеть, чувствовать, понимать другого человека, своевременно и тактично прийти ему на помощь, т. к. воспитательный процесс в полевых условиях всегда организуется в некоторых экстремальных условиях Данный тип воспитательных отношений помогает развивать интерес к людям рядом с тобой, видеть самоценность каждого человека и ценностное взаимодействие человека с окружающей средой. Взаимодействуя в условиях геоэкологического лагеря, с людьми разного возраста, ребёнок преодолевает отчужденность, перестает бояться взрослых, а учится вместе с ними созиданию, при этом обогащение личности возрастает многократно, т. к. живой реальный опыт невозможно заменить ничем.

Творчески реализуя разнообразные экологические и геоэкологические формы природоохранной и исследовательской работы в условиях геоэкологического лагеря школьники и педагоги, привыкают каждый раз анализировать все обстоятельства, сопоставлять возможные пути решения, отбирать наиболее соответствующие реальной ситуации. Уровень, состояние и разнообразие форм работы каждый раз колеблется, т. к. прежде всего, отражает состояние образованности и культуры участников общей заботы, а движение от естественно достигнутого уровня обеспечивает продвижение в развитии личности.

Социально-экологическая направленность воспитания в геоэкологическом лагере обеспечивает целенаправленную последовательную работу по освоению системы ценностей, сформированных в геоэкологическом лагере по отношению к окружающей среде. В геоэкологическом лагере мы создаём условия для усвоения экологически культурных норм, правил, регулирующих жизнедеятельность человека в социокультурной и природной среде.

Экологическая культура, как ведущий показатель результативности экологического воспитания находит отражение в любой конкретной цели воспитания при конструировании геоэкологическом лагере. Движение к подобной цели имеет следующие важнейшие составляющие:

а) систему экологических ценностей, умений и навыков, обязательных для освоения в условиях геоэкологического лагеря;

б) разнообразный социальный опыт;

в) экологически целесообразное поведение.

Формирование ценностных ориентаций по отношению к окружающей среде побуждает каждого человека думать, на основе научных знаний воспринимать мир, строить отношения по законам красоты, создавать свою собственную жизнь сообразно этим ценностям. Именно ценностные ориентации служат основанием для дифференциации человеком объектов окружающего мира. Система ценностных ориентаций, определяемых экологическим и нравственным императивом образует содержательную сторону личности и выражает внутреннюю основу её отношений к действительности и окружающей среде. Содержательное освоение экологических ценностей невозможно без конструирования воспитательного процесса. Именно в условиях геоэкологического лагеря соединяется учебную и воспитательную работу, мы обеспечиваем целостность развития. Сделать геоэкологическое содержание значимым, востребованным, регулирующим нормы и правила, способы действия и традиции возможно при активной самостоятельной позиции личности в различных видах деятельности.

В накапливаемом социальном опыте как второй составляющей социализации, закладывается будущая жизнедеятельность человека. Опыт формируется в практическом взаимодействии человека с окружающей средой на конкретной территории. В ходе реальной полевой экологической практики школьнику открываются необходимые связи, свойства, закономерности явлений природной среды.

Социальный опыт по существу есть также путь самоактуализации личности. Именно личностно доступный уровень опыта и будет очерчивать жизненное пространство человека. Стержневым свойством социального опыта является способность человека анализировать ситуацию, принимать решения и нести ответственность за его осуществление.

Система воспитания в условиях неформального геоэкологического образования как сложная социальная система включает множество элементов, походящая между собой в определенных связях и зависимостях и образующих определяющих целостность. Структурными основными блоками при конструировании воспитательного процесса неформального образования в геоэкологического лагеря мы считаем:

- формирование системы отношений к ведущим ценностям;
- личностная включенность в систему воспитания;
- содержательное обеспечения жизнедеятельности геоэкологического лагеря;
- руководство детским коллективом.

Сконструировать учебно-воспитательный процесс – значит как можно более полно и детально представить себе, как он будет организован, как будет протекать.

Мы считаем, что при конструировании средоориентированной модели геоэкологического образования первостепенное значение, наряду с образовательными, должны иметь воспитательные задачи.

Конструирование воспитательного процесса в геоэкологическом лагере включает следующие аспекты:

- определение и выдвижение перед педагогическим коллективом (временным, постоянным) педагогических задач и работу с ними;
- отбор содержания, форм работы, средств педагогического влияния;
- согласование взаимодействия воспитателей и воспитанников в совместной деятельности;
- совместное логическое выстраивание деятельности в течение не только одной смены, но и всей работы геоэкологического лагеря;
- постоянное отслеживание и прогнозирование характера происходящих процессов, предположения о возможных проблемах и трудностях и путях их решения и преодоления;
- обдумывание тактики педагогического взаимодействия в различных формах совместной деятельности;
- постоянный анализ и оценка деятельности достигнутых результатов на различных этапах взаимодействия.

Все эти этапы, естественно, требуют более глубокого рассмотрения, т. к. при конструировании будут определять эффективность функционирования всей системы (рис. 3).

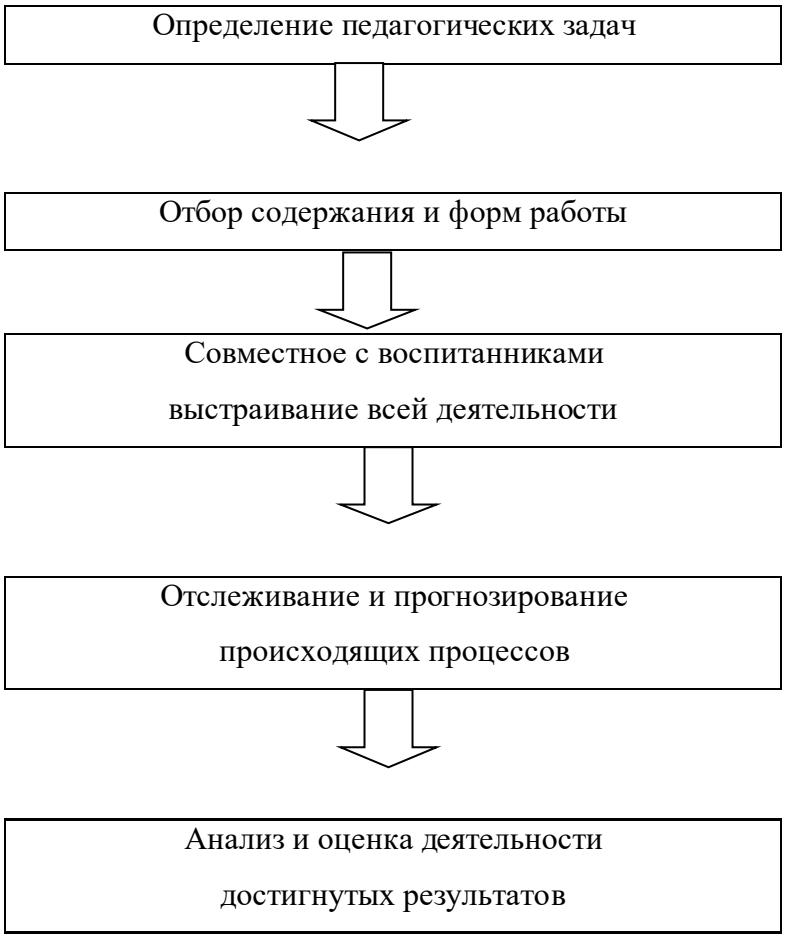

Рис. 3. Этапы конструирования воспитательного процесса
в геоэкологическом лагере

Для определения педагогических задач мы должны иметь представление о планируемых результатах деятельности, основанных на наших идеях. Однако не всякая идея становится задачей. Это может произойти, если она осознается как потребность не только руководителя, но и всего коллектива, а так же если для её реализации уже имеются необходимые условия. Например, для организации геоэкологического лагеря, после выдвижения идеи, важнейшим условием стало создание коллектива единомышленников (студенческий педагогический отряд, детский туристический клуб и т. д.) и создание соответствующей материальной базы (полевое снаряжение, оборудование для экологических исследований и т. д.) для выполнения соответствующих педагогических задач.

Задачи должны соответствовать таким важным критериям, как конкретность, реальность и достижимость. Это означает, что всем членам педагогического сообщества должно быть ясно, что конкретно за смену следует добиться; что для решения задачи имеются реальные условия и возможности; что задачу действительно можно решить именно за тот срок, на который она ставится. По мнению Н. П. Царевой при выдвижении задач необходимо ориентироваться на: направление содержания воспитания (для нас это экологическое) и на стороны личности, подлежащие целенаправленному развитию, формированию: познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевую и действенно-практическую. Если по каждому из этих направлений содержания воспитания сформулировать задачи, связанные с формированием каждой из трех ведущих сторон личности, можно составить достаточно полный и глубокий перечень возможных педагогических задач.

После определения ключевых задач ставятся организационно-практические задачи, связанные с изменениями в характере организации воспитательной деятельности, с достижением конкретных практических результатов. Наиболее важным моментом в этом процессе является выдвижение совместно с воспитанниками задач практической деятельности.

Одним из ключевых моментов конструирования воспитательного процесса в средоориентированной модели является проблема выбора содержания и форм работы.

В педагогической практике накоплен богатейший арсенал разнообразных форм воспитательной и учебной работы. Однако мы считаем, что использование готовых, «проверенных» форм, в условиях неформального экологического образования не всегда даёт ожидаемый результат. Поэтому педагогам необходимо овладеть личным опытом участия в коллективной творческой деятельности и овладеть основами конструирования нужных форм работы, что мы, естественно, и делаем при подготовке студенческого педагогического отряда в течение учебного года.

При всем многообразии форм работы в предлагаемой модели возможно использование различных типов форм работы, которые имеют свое педагогическое значение, и каждый из них по-своему ценен в процессе воспитания, в том числе и экологической культуры. Наиболее распространенными для геоэкологического лагеря типами форм являются: КТД, мероприятия, игры, экскурсии, исследовательская работа.

В числе мероприятий могут быть: «Творческая встреча заезжающих в лагерь школьников, гостей»; «Вожатский концерт»; мини-лекции; диспуты, показательные выступления туристов и т. д. Здесь явно доминирует организаторская роль взрослых и созерцательно-исполнительская роль детей. Мероприятия могут решать и просветительские задачи, когда приглашаются специалисты высокого уровня компетентности и т. д. Мероприятия проводятся, когда необходимы меры по укреплению в лагере здоровья детей, дисциплины и порядка и безопасности детей.

Наиболее часто в организации воспитательного процесса используются организаторские, творческие и коллективно-творческие дела – это совместная деятельность (в том числе социально-значимая природоохранная и исследовательская) воспитателей и воспитанников на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе. К таким делам в геоэкологическом лагере можно отнести: экологическую разведку, экологический десант, экологические агитбригады, вечерние концерты – сюрпризы у костра и т. д. Здесь ярко просматривается деятельностно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; социально-значимая направленность содержания и опосредованное педагогическое руководство[1].

Коллективные творческие дела (КТД) как особый тип форм воспитательной работы разработаны и названы так И. П. Ивановым. Основу методики их составляет коллективная организаторская творческая деятельность,

[1] См.: Комиссарова Т. С., Макарский А. М. Полевые уроки по геоэкологии / Т. С. Комиссарова, А. М. Макарский. – СПб., 1995.

предполагающая участие каждого члена коллектива на всех этапах организации деятельности от планирования до анализа и представляющая собой «совместный поиск лучших решений жизненно важной задачи. Коллективные творческие дела в условиях геоэкологического лагеря обладают объективными наибольшими воспитательными возможностями, так как они: предоставляют возможность каждому ребёнку внести свой личный вклад в общее дело, позволяют приобретать разнообразный социальный опыт в различных видах деятельности; эмоционально и ценностно привлекательны для ребят.

Коллективно творческое дело как форма воспитания занимает важное место в воспитательном процессе геоэкологическом лагере. Коллективные творческие дела в жизнедеятельности лагеря принято называть «дело», чтобы подчеркнуть активную деятельностную позицию каждого ребёнка – он действует, делает и создает общественно- значимый продукт: фабрику поделок из природного материала; устный экологический журнал, живую газету, экологический дневник и т. д. Дело имеет всегда общественно-полезный результат, и каждый человек, участвуя в его достижении, вкладывает в поиск наилучшего способа все свои духовные и интеллектуальные силы, творческую природу, особую природу социального творчества, когда дети и взрослые создают форму нового, лучшего способа взаимодействия. Творческое дело имеет форму коллективности. Во-первых, потому, что люди добровольно объединились для его осуществления. Во-вторых, потому, что они чувствуют друг перед другом ответственность за происходящее. В – третьих, потому что оно направлено на пользу людям, и каждый участник общего дела понимает, для кого и почему оно важно, видит смысл собственного участия и испытывает духовное удовлетворение от того, что делает.

Важное место среди форм работы в геоэкологическом лагере занимает игра. Понятие «игра» имеет множество значений, но его определение не входят в наше исследование. Скажем лишь, что это может быть воображаемая

или реальная деятельность, организуемая в коллективе с целью отдыха, развлечения, обучения. В настоящее время появилось много разнообразных экологических игр не только для классно-урочной системы, но и для полевых условий. Наиболее привлекательны для ребят сюжетно-ролевые и спортивные игры на местности.

Творческие ролевые игры несут в себе потенциал накопления личного социального опыта природоохранной деятельности, освоения знаниевой стороны деятельности, апробирования многообразных социальных ролей. Ролевые игры в должны иметь разный уровень сложности, продолжительности, содержательной основы. Например «Робинзонада» для учеников разного возраста должна иметь: различную протяженность маршрута; различный уровень сложности естественных препятствий; разный уровень сложности заданий экологической направленности и т. д.

В практике нашей работы часто одни формы работы как бы перерождаются в другие. Скажем, формы, рожденные как мероприятия, могут быть реализованы по типу игр или дел. Вот, например экскурсия в природу – типичное мероприятие. Однако и её можно превратить в творческое дело или коллективное творческое дело, если эту экскурсию разработают и проведут ребята сами для себя или для кого-то (гостей, младших и др.). Или занятие на экологической тропе может быть мероприятием и коллективным творческим делом и т. д.

При конструировании воспитательного процесса геоэкологического лагеря нужно учитывать, что формы работы могут варьировать по своим признакам. И в условиях полевого лагеря возможны их различные вариации, что, естественно придает высокий творческий характер всей деятельности в геоэкологическом лагере.

Так, по времени подготовки и проведению возможны два варианта: экспромт и относительно длительная подготовка. По способу организации формы работы могут быть: организуемые одним человеком; организуемые группой

участников; организуемые коллективно. По характеру включенности в деятельность: предусматривающие обязательное участие и предполагающие добровольное участие. По уровню взаимодействия коллектива с другими коллективами и людьми: «открытые» (для других, совместно с другими) и «закрытые» (либо вместе с кем-то или для кого-то, либо для самих себя). Различные вариации форм воспитательной и учебной работы позволяют полнее использовать их потенциал и целенаправленно выбирать соответствующие варианты форм, учитывая их достоинства и недостатки.

Что касается образовательных и просветительских форм работы в геоэкологическом лагере, то они будут рассмотрены далее.

При конструировании геоэкологического лагеря первостепенное значение имеет конструирование организации жизнедеятельности детей. Как компонент системы воспитания, организация жизнедеятельности предполагает определенную организационную структуру. Говоря об организационной структуре геоэкологического лагеря мы исходим, из того, что это, прежде всего социальная общность людей, которые организованы в какие-либо группы в соответствии с теми принципами, которые реализует педагогический коллектив. Для геоэкологического лагеря наиболее характерны как постоянные, так и временные детские коллективы (отряды, бригады).

В результате длительного педагогического эксперимента мы выделили условия, при которых организация жизни геоэкологическом лагере будет эффективна:

- если цели и задачи совместной деятельности будут не только известны всем участникам, поняты ими, но и приняты как личностно-значимые;
- важно, чтобы участники деятельности понимали, что именно нужно делать, т. е. содержание деятельности;
- если спектр средств для реализации деятельности будет соответствовать виду и содержанию деятельности;
- если будут упорядочены способы осуществления деятельности;

· если каждый участник и организатор жизнедеятельности будет знать свои обязанности, права, функции и в каких связях он находится с другими участниками процесса;

· если будет упорядочена пространственно-временная организация деятельности;

Формы организации жизнедеятельности лагеря при его конструировании можно разделить на два больших блока. В один блок следует объединить формы совместной деятельности детей и взрослых, где воспитательное взаимодействие осуществляется скрытно, незаметно по ходу общей работы (например организаторские дела, вечерние «огоньки» и т. д; в другой блок можно отнести формы прямого открытого воспитательного воздействия, где педагог целенаправленно формирует какое-либо общественно значимое нравственно обусловленное свойство личности или конкретное мнение (например, совместная исследовательская деятельность, экскурсии в природу и т. д.)[1].

И. П. Ивановым для коллективной организаторской деятельности разработаны и описаны шесть стадий организации деятельности: предварительная подготовка; планирование; текущая организаторская деятельность (проведение); проведение дела; анализ; последействие. Этим формам коллективной организационной деятельности принадлежит особое место, т. к. они призваны включить каждого ребёнка в управление жизнедеятельностью своего коллектива.

Коллективное планирование имеет многообразные и конкретные формы, однако, общей задачей является формирование у ребёнка умения выстраивать социальную перспективу и определять в ней место в соответствии со своими возможностями и способностями.

[1] См.: Комиссарова Т. С., Макарский А. М. Полевые уроки по геоэкологии / Т. С. Комиссарова, А. М. Макарский. – СПб., 1995.

Задумывая какое-либо дело, ребята учатся думать над его значимостью, просчитывать результат и его влияние на окружающую жизнь, согласовывать свои желания и возможности с требованиями развития окружающей социальной среды. Коллективно спланированное необходимо довести до результата, поэтому формы текущей организаторской деятельности имеют свою специфику и свое влияние на воспитание очень многих качеств личности, без которых невозможна успешная личность. Четко сконструированный и отработанный механизм организаторской деятельности позволяет ребятам самостоятельно регулировать работу по реализации плана, а педагогическое руководство регулирует особо сложные случаи, помогает найти решение там, где дети заходят в тупик. Завершают эту группу формы коллективного анализа. Правильно построенный анализ деятельности закладывает взаимооценку, учит соотносить мнения, выслушивать размышления других по поводу прошедшего коллективного творческого дела, экскурсии, исследовательской работы.

Проходя через коллективный анализ в полевых условиях, школьники думают над причинами успехов и неудач, сопоставляют желаемое и достигнутое, определяют собственное продвижение, выделяют тех, без кого невозможен был полученный результат.

Наиболее важным звеном жизнеобеспечения и жизнедеятельности экологического лагеря является хозяйственная бригада, а также студенческий педагогический отряд, состоящий из ребят и студентов, прошедших курс «Школьного экологического туризма». Именно от их подготовки, умений и навыков, сформированных в течение всего учебного года, и будет зависеть эффективное функционирование всего экологического лагеря.

При конструировании воспитательного процесса в условиях геоэкологического лагеря первостепенное место должно занимать определение сущности воспитания, т. к. разное его понимание обуславливает разный характер взаимодействия и личностной позиции каждого участника воспитательного

процесса и соответственно разные модели воспитательных систем. Наше понимание сущности воспитания в условиях геоэкологическом лагере предполагает объективные воспитательные отношения, реализуемые в общей заботе, где и взрослый и ребёнок совместно заняты важным значимым делом. Взрослый занимает позицию старшего товарища, который вместе с ребятами стремится как можно лучше решить жизненную проблему, тем самым, совершенствуя жизнь, улучшая окружающую среду.

Структурными основными блоками при конструировании воспитательного процесса неформального геоэкологического образования мы считаем:

а) систему отношений к ведущим ценностям;

б) личную включенность в систему воспитания;

в) содержательное обеспечение жизнедеятельности геоэкологического лагеря;

г) процессуальные и управленческие связи.

При организации геоэкологического лагеря первостепенное значение имеет конструирование модели организации жизнедеятельности детей. Говоря об организационной структуре геоэкологического лагеря мы исходим из того, что это, прежде всего социальная общность людей, которые организованы в какие-либо группы в соответствии с теми принципами, которые реализует педагогический коллектив. Мы считаем, что организация жизнедеятельности в геоэкологическом лагере будет эффективна при следующих условиях:

а) цели и задачи совместной деятельности приняты всеми участниками как личностно-значимые;

б) всем участникам известно содержание деятельности; в) если средства реализации деятельности будут соответствовать виду и содержанию деятельности;

г) если будут упорядочены способы осуществления деятельности и их временная организация;

д) если все участники процесса будут знать свои обязанности, права, функции и в каких связях они находятся друг с другом;

е) если каждый участник будет знать, где будут происходить действия.

Воспитание в геоэкологическом лагере – это целенаправленно организованная деятельность детей, вовлекающая их во взаимодействие с социальной и природной средой и формирующая у них систему ценностных отношений к природе.

2.2. Организация образовательной деятельности учащихся и содержание геоэкологического образования в условиях полевого лагеря

В первой главе настоящего издания мы смогли охарактеризовать содержание геоэкологического образования как личностно ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний об окружающем мире, способов деятельности по изучению и охране окружающей среды, опыта творческой природоохранной и познавательной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к природе и природоохранной деятельности, усвоение, которого обеспечивает формирование экологической культуры личности. Далее мы дадим характеристику конкретного содержания геоэкологического образования в условиях полевого лагеря по его элементам – учебным единицам и вышеуказанным компонентам. Учебные (образовательные) элементы или единицы учебного материала по своей сути являются поликомпонентными, но для их обозначения обычно используется лишь название темы ведущего знаниевого компонента. Ниже перечислены все образовательные элементы содержания геоэкологического образования в условиях полевого лагеря – в образовательных стандартах обычно подобное перечисление обозначает, что должны в итоге знать обучающиеся (табл. 1).

Таблица 1

Содержание геоэкологического знания в условиях геоэкологического лагеря

Содержание знания	Основные понятия, ключевые слова
1. Общее представление об окружающей среде	Окружающая среда, природная среда
2. Понятие о геокомплексе	Геокомплекс, природно-территориальный комплекс
3. Понятие о геокомпонентах	Геокомпоненты или природные комплексы – поверхностные горные породы, рельеф, почвы, поверхностные и подземные воды, приземные слои атмосферы, микроклимат, растительность, животный мир
4. Понятие о геосистеме и её составляющих	Геосистема, ландшафт и его части, фация, урочище
5. Общее представление о методах исследования и описания отдельных геокомпонентов и геокомплексов	Геологические, геоморфологические, микроклиматические, почвенные, ботанические, зоологические и топографические методы
6. Общее представление об экологическом состоянии отдельных геокомпонентов и геокомплекса в целом	Экологическое состояние, степень антропогенной измененности геокомпонента и геокомплекса в целом
7. Понятие о классификации ландшафтов по степени их антропогенной измененности	Естественные, антропогенно-естественные и антропогенные ландшафты
8. Общее представление об геоэкологической оценке окружающей среды и её методах	Дифференцированная и комплексная геоэкологическая оценка, оценка земель, оценка условий жизни человека, кадастр, бонитировка, экологическая паспортизация, методы измерения (оценки), экологическое состояние отдельных геокомпонентовы, ка чественная и количественная оценка экологического состояния и потенциалов геокомплекса в целом
9. Общее представление об	Антропогенные воздействия, положительные и отрица-

антропогенных воздействиях и их классификация	тельные воздействия, механические, физические, химические, биологические и другие воздействий
10. Общее представление о геоэкологической оценке антропогенных воздействий и её методах	Сила, интенсивность, продолжительность, направленность и механизм антропогенного воздействия, методы определения параметров воздействия, первичные и вторичные воздействия, замещения, изменения и загрязнение отдельных геокомплексов
11. Понятие об экологической устойчивости геокомплексов и геосистем (ландшафта)	Экологическая устойчивость ландшафта, методы оценки экологической устойчивости отдельных геокомпонентов и геокомплекса в целом, динамичные и статичные геокомпоненты, экологическая индикация
12. Общее представление о геоэкологическом мониторинге, его задачах, видах и методах	Комплексный и отраслевой мониторинг, ретроспективные, инвентанизационные и режимные наблюдения, частота, периодичность и срок наблюдений, контактный и дистанционный мониторинг, сеть мониторинга, параметры слежения и методы их определения
13. Общее представление о геоэкологическом прогнозе, его разновидностях и методах	Временной, пространственный и пространственно-временной прогнозы, качественный и количественный прогнозы, прогнозируемые параметры, методы и методики прогнозирования
14. Представление о духовной и материальной ценности природы для человека	«Первичная» и «вторичная» природа, многообразная целостность природы: среда жизни и деятельность человека, источник ресурсов, объект познания, эстетическая и художественная оценка различных природных объектов и ландшафтов
15. Понятие о нормах экологически корректного поведения (деятельности) в природной среде	Нормы экологически корректного поведения в различной обстановке: в быту, на природе, в школе; «экология жилища», принципы экологически корректной деятельности (экологически обоснованной, целевой направленности и др.), рациональное природопользование и его принципы (оптимальности, сохранения и развития и др.
16. Понятие о природоохран-	Рекультивация земель, лесовозобновление и лесопосад-

ной деятельности, её видах и методах	ки, охрана животного мира, меры по охране вод, атмосферного воздуха, почв, восстановление почвенного плодородия, противоэрозионные мероприятия, охраняемые природные территории, юридическая ответственность за экологические правонарушения

Как мы видим из данной таблицы, среди усваиваемых школьниками в геоэкологическом лагере знаний преобладают операциональные знания, т. е. знания, обеспечивающие возможность самостоятельного выполнения учащимися в дальнейшем каких-либо операций (действий) геоэкологического плана по изучению или охране окружающей их среды, 9 из 16 образовательных элементов содержат операциональные знания. Оставшиеся 7 элементов (в том числе, четыре первых) содержат те необходимые теоретические знания, без которых просто невозможно дальнейшее усвоение операционных знаний и осуществление конкретной деятельности в природе.

Способы деятельности по изучению и охране окружающей среды представляют собой определенные умения и навыки геоэкологического характера, которыми должны овладеть учащиеся за время пребывания в полевом лагере. Ниже приводится их краткий список.

Умения геоэкологической деятельности, приобретаемые школьниками в условиях геоэкологического лагеря:

1. Умение создавать топографическую основу при помощи глазомерной съемки местности и с использованием школьного нивелира.

2. Уметь дать экологическую оценку антропогенным преобразованиям рельефа местности, их экологическим последствиям.

3. Умение проводить простейшие микроклиматические исследования.

4. Умение дать экологическую оценку антропогенным изменениям атмосферного воздуха и его микроклиматических характеристик в данной местности, их последствиям для здоровья человека и состояния растительности.

5. Умение делать простейшие геологические описания разрезов и давать характеристику поверхностным горным породам.

6. Умение дать экологическую оценку антропогенным изменениям поверхностных горных пород, их экологическим последствиям для деятельности и здоровья человека, состояния других геокомпонентов.

7. Умение проводить простейшие гидрологические исследования поверхностных и подземных вод.

8. Умение дать экологическую оценку антропогенным изменениям поверхностных и подземных вод, их экологическим последствиям для здоровья и деятельности человека, состояния других геокомпонентов.

9. Умение делать простейшие почвенные описания и определять тип почв.

10. Умение дать экологическую оценку антропогенным изменениям почв, их последствиям для здоровья и деятельности человека, состояния других геокомпонентов.

11. Умение делать простейшие ботанические описания и проводить зоологические наблюдения.

12. Уметь дать экологическую оценку антропогенным изменениям растительности и животного мира, их экологическим последствиям для здоровья и деятельности человека, состояния других геокомпонентов.

13. Умение дать оценку экологического состояния геокомплекса в целом, определить общую степень его антропогенной изменённости.

14. Уметь оценить тот или иной вид природного потенциала (ресурсный, экологический и др.) геокомплекса.

15. Уметь оценить (измерить) то или иное антропогенное воздействие.

16. Уметь определить механизм того или иного антропогенного воздействия.

17. Уметь делать простейшие пространственные и временные геоэкологические прогнозы.

18. Уметь дать правовую и моральную оценку тем или иным действиям человека по отношению к окружающей среде.

19. Уметь и иметь навык эстетической оценки природы: природных объектов и явлений.

20. Иметь навыки экологически правильного и корректного поведения и деятельности в природе.

21. Иметь навыки проведения простейших природоохранных мероприятий.

Как мы видим, количество умений и навыков даже превышает количество знаниевых элементов, что указывает на общую операционно-деятельностную нацеленность всего содержания геоэкологического образования в геоэкологическом лагере. Высший уровень среди них представляют прогностические умения – все умения, содержащие слова «дать оценку ... экологическим последствиям» или «сделать геоэкологические прогнозы».

Следующим компонентом содержания геоэкологического образования в условиях геоэкологического лагеря является опыт творческой деятельности, т. е. самостоятельной деятельности учащихся в условиях какой-либо проблемной ситуации. когда им самим необходимо не только определить методы и приемы того или иного необходимого действия, но и постараться добиться максимального результата, разрешив поставленную перед ними проблему или задачу. Ниже перечисляется необходимый опыт творческой деятельности, который должны накопить учащиеся за время пребывания в геоэкологическом лагере.

Опыт творческой деятельности, накапливаемый учащимися за время пребывания в геоэкологическом лагере:

1. Творческий опыт выбора и применения тех или иных конкретных методов и приемов ландшафтных и геоэкологических исследований.

2. Творческий опыт выявления на местности и фиксации на картосхеме элементарных геокомплексов – фаций, описания их геокомпонентов.

3. Творческий опыт оценки экологического состояния отдельных геокомпонентов и геокомплекса в целом с целью выявления условий проживания человека и его деятельности.

4. Творческий опыт определения и геоэкологической оценки тех или иных антропогенных воздействий.

5. Творческий опыт экологической интерпретации всей имеющейся информации при геоэкологических прогнозах.

6. Творческий опыт оценки поведения и деятельности человека с позиции их экологической корректности, рациональности и оптимальности.

7. Творческий опыт эстетической оценки природы в целом и отдельных природных объектов и явлений – их красоты, выразительности и т. д.

Содержание данного компонента образования олицетворяет собой реализацию на практике развивающего и коллективно-творческого подходов, выражает идеи «педагогики свободы» и индивидуального подхода – опыт осуществления творческой деятельности наряду с опытом эмоционально-ценностного отношения являются, по нашему мнению, самым ценным, что накапливают дети, находясь в геоэкологическом лагере (то, что нельзя накопить, находясь только в рамках школы). Взятые вместе, эти оба компонента отражают идеи педагогики духовно-творческого развития личности. Ниже перечисляется опыт эмоционально-ценностного отношения, накапливаемый учащимися за время пребывания в геоэкологическом лагере.

1. Опыт соответствующего эмоционально-ценностного отношения к положительным различным и отрицательным антропогенным воздействиям и их последствиям для окружающей среды и человека.

2. Опыт соответствующего эмоционально-ценностного отношения к разным по степени антропогенной измененности и экологическому состоянию геокомплексам и отдельным геокомпонентам.

3. Опыт соответствующего эмоционально-ценностного отношения к различным духовным и материальным ценностям природы.

4. Опыт соответствующего эмоционально-ценностного отношения к эстетической красоте и гармоничности природы.

5. Опыт эмоционально-ценностной оценки различных примеров поведения и деятельности человека в природе с позиции их экологической корректности, рациональности и оптимальности.

6. Опыт эмоционально-ценностной оценки различных примеров экологических правонарушений и преступлений и правовой ответственности за их совершение.

Девятилетний опыт работы геоэкологического лагеря достаточно убедительно показывает эффективность такой формы эколого-краеведческой и просветительской деятельности в школе. Формирование экологической культуры, возможно, прежде всего через познание окружающей природной среды и её антропогенных изменений. Знание природных процессов, происходящих на определенной территории, позволяет понять ранимость (уязвимость) природы в целом и, наоборот, оценить её устойчивость по отношению к тем или иным неблагоприятным воздействиям. Экологическое сознание школьников во многом формируется за счет знаний, приобретенных эмпирическим путем, в процессе самостоятельной, творческой, целесообразной, практической, сознательной деятельности.

Но деятельность человека в природе, его вмешательство в протекание природных процессов предполагает не только знание её законов, но и наличие у личности любви к природе и экологической ответственности. Цель геоэкологического лагеря – прежде всего, научить ребят понимать природу, видеть особенности каждого геокомплекса, но понимать и видеть природу с любовью в сердце, воспринимая проблемы окружающей природной среды как свои собственные. Все это является основным содержанием воспитательно-педагогической деятельности в условиях геоэкологического лагеря. При этом основная идея, реализуемая в ходе обучения, воспитания, развития и педагогической поддержки в геоэкологическом лагере, – это единство дан-

ных процессов и конкретной деятельности для формирования геоэкологических представлений и геоэкологической научной картины мира в целом, экологизации сознания и мировоззрения, воспитания экологической культуры и экологической ответственности личности.

Неформальное обучение, воспитание, развитие и просвещение школьников, которое происходит во время их деятельности в природе, имеет разные формы. Основными из них являются:

1) экскурсии в природу;

2) полевые уроки и отработка на них навыков научно-исследовательской работы;

3) творческая, самостоятельная оценка экологического состояния природной среды в целом, отдельных геокомплексов и их геокомпонентов, а также антропогенных воздействий, оказываемых на них;

4) творческие вечера, турниры-викторины, игры, в том числе деловые и ролевые, в ходе которых происходит закрепление полученных знаний, умений и навыков, формируется определенное эмоционально-ценностное отношение, накапливается опыт творческой деятельности;

5) занятия по технике туризма и спортивному ориентированию, соревнования;

6) экологическая «разведка» и школьный геоэкологический мониторинг, а также экологический трудовой десант.

Организацией всего учебно-воспитательного процесса в лагере занимается его начальник вместе с вожатыми и классными руководителями, важно, чтобы все дела, в том числе и образовательные, которые планируется провести в лагере, были творческими, интересными и увлекательными для ребят разного возраста, стимулируя рост их познавательного интереса. Разработанная И. П. Ивановым, идея содружества воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей, объединенных общим делом, наиболее приемлема для геоэкологического лагеря.

Наиболее подходящими и эффективными для целей геоэкологического лагеря являются такие формы, как экскурсии, экологические тропы, полевые уроки, деловые и ролевые игры. На экскурсиях (ботанических и географических) учащиеся изучают растения в условиях их естественного произрастания в единстве с окружающей средой; знакомятся с главными природными комплексами своей местности (лес, болото, пойменный луг, озеро, река и др.) и взаимосвязями их геокомпонентов; определяют степень их влияния друг на друга и геокомплекс в целом; оценивают влияние человека и его конкретной деятельность на отдельные геокомпоненты и весь геокомплекс; приобретают и закрепляют умение характеризовать как отдельные геокомпоненты, так геокомплекс в целом, наблюдать и фиксировать антропогенные изменения в них; предугадывать какие изменения во всех остальных геокомпонентах повлечет за собой то или иное антропогенное воздействие на один из компонентов геокомплекса. Кроме этого школьники учатся видеть красоту природы, её отдельных объектов и явлений, получаются навыки эстетической оценки окружающей природной среды.

Другая доступная в условиях геоэкологического лагеря форма обучения и воспитания, которую можно наполнять различным содержанием по мере необходимости и наличию возможностей, – это экскурсия по экологическим тропам, когда учащиеся, продвигаясь по заранее выбранному маршруту, прежде всего, обращают свое внимание на антропогенные изменения тех или иных геокомплексов и дают им свою оценку. Данная форма при наличии у учащихся уже достаточного творческого опыта самостоятельной деятельности постепенно перерастает в школьный геоэкологический мониторинг – систематическое наблюдение и слежение за экологическим состоянием окружающей природной среды на небольшой территории.

Хорошо себя зарекомендовали в условиях геоэкологического лагеря полевые уроки, т. е. специализированные тематические занятия (по топографии, геоморфологии, гидрологии, геоэкологии и др.), которые проходят под руко-

водством учителя, студента, старшеклассника, специалиста – руководителя отряда «топографов», «гидрологов», «геоморфологов», «геоэкологов» и т. д. Проведение обучающих полевых уроков предполагает самостоятельную дальнейшую деятельность учащихся по выполнению соответствующего задания, обычно, проблемно-экологического характера. Тематика полевых уроков расширяется и усложняется по мере увеличения возраста и повышения образовательного уровня ребят. Желательно, при проведении полевых уроков вносить в них элементы имитационной игры (например, представить деятельность экспедиции). Обучение в полевых условиях состоит из ряда действий, которые выполняются на местности: учитель объясняет тот или иной необходимый для дальнейшей работы учебный материал; акцентирует внимание школьников на основных, используемых в данном случае, понятиях; показывает, предназначенные для последующей деятельности, объекты, поясняя наглядно их особенности; знакомит с методикой измерений. наблюдений, описаний и съемок ; учит работе и обращению с приборами и инструментами; разъясняет последующее, самостоятельно выполняемое учащимися, задание в целом.

Для школьников очень важно на этом этапе научиться:

1) делать записи и зарисовки в полевом дневнике, собирать необходимый материал на точках наблюдения и при движении по маршруту;

2) точно определять свое местоположение и местоположение искомого объекта на карте, фиксировать на ней результаты наблюдений и измерений.

Также важнейшей задачей является обучение учащихся методам оценки экологического состояния отдельных геокомпонентов и геокомплекса в целом, а также оценки тех или иных антропогенных воздействий и нагрузок, сопоставляя их со значениями экологической устойчивости и емкости ландшафта. Такую информацию можно получить не только с помощью точных приборов, которые обычно с школах отсутствуют, но и с помощью методики оценки экологического состояния окружающей природной среды по биоиндикаторам. Такая методика, кроме своей простоты, непритязательности к приборной базе

и удобству, также обладает большим воспитывающим потенциалом: учащиеся сами наблюдают, например, за отрицательными изменениями, которые происходят, например, у растений под воздействием различных неблагоприятных факторов среды, в том числе и антропогенных. Поэтому учащиеся за время пребывания в геоэкологическом лагере знакомятся с методами биоиндикации загрязнений геокомпонентов, используя методики, разработанные БИН РАН и др.; например, загрязненность водоема определяется при помощи ряски, особо чувствительной к загрязнению воды; загрязненность атмосферного воздуха – с помощью лишайников, сосновой хвои и т. д.

Завершающим этапом исследовательских работ является камеральная обработка материала, когда выполняются необходимые вычисления, анализируются данные наблюдений и измерений, подводятся итоги, делаются необходимые обобщения и формулируются окончательные выводы. Проведение камеральных работ предполагает обучение учащихся и получение ими творческого опыта вычерчивания карт, разработки их легенд, построения профилей и нанесения на них содержательной информации, обработки результатов экологических экспресс-анализов и бланков-характеристик, картирования экологического состояния геосистем и составляющих их геокомплексов.

В заключение весьма полезно провести деловые и ролевые игры типа – «Пресс-конференция», «Ученый совет» и др., создать газету – «молнию» по факту совершенного экологического нарушения, а также крайне важно для усиления положительного воспитательного эффекта и закрепления устойчивой ориентации на экологически полезную деятельность провести экологический трудовой десант по устранению негативных последствий антропогенной деятельности (лесопосадки на местах вырубок, очистка загрязненных территорий и акваторий, просветительская работа среди местного населения по разъяснению целесообразности или нецелесообразности того или иного вида природопользования и возможного вреда от него и т. д.).

Как мы видим, постепенно руководящая направляющая роль педагога в конкретной деятельности постепенно уменьшается и возрастает воспитывающее, развивающее и формирующее значение временного творческого коллектива, в котором находится ребёнок, и который нацелен на выполнение коллективных творческих дел. Педагогическое значение последних трудно переоценить: сама подготовка, организация и проведение подобных дел являются важным диагностическим инструментом в руках педагога, позволяя ему, наблюдая со стороны или пассивно участвуя в проведении дела, делать выводы о сформированности тех или иных качеств личности, необходимых для успешного формирования у неё экологической культуры.

Таким образом, во время функционирования геоэкологического полевого лагеря реализуются следующие руководящие идеи:

- комплексное восприятие территории как места жизни многих обитателей, в том числе и человека, как дома с разными условиями проживания и разными результатами его эксплуатации;
- инвентаризация природных объектов как уникальных, так и типичных; представление о природно-экологическом и природно-ресурсном потенциале ландшафта и составляющих его геокомплексов, о его культурно-историческом значении и потенциале;
- социально-экологическая ориентация учащихся на полезную природоохранную деятельность ввиду социальной значимости её результатов; социальная реабилитация школьников в условиях тесного единства с окружающей их природой;
- содружество педагогов и учащихся, объединенных общими делами, условиями проживания, общения, взаимодействия и взаимопонимания в неформальной обстановке природного окружения;
- воспитание эстетических чувств и желаний (чувство прекрасного, желание непрагматического общения с природой и т. д.), любви к родной при-

роде, развитие соответствующей ценностной ориентации и чувства личной ответственности (экологической ответственности) за состояние конкретной;

- окружающей природной среды;
- рекреационный аспект деятельности (активный отдых).

2.3. Особенности формирования экологической культуры школьников в условиях геоэкологического лагеря

В условиях геоэкологического экологическая культура формируется в результате взаимодействия школьников с конкретной окружающей средой. Проблемам взаимодействия человека с социокультурной средой и роль общественного опыта в развитии психики уделял постоянное внимание Л. С. Выготский. Особую роль в его учении о психике сыграла разработка вопросов о единстве внутренней (психической) и внешней (предметно-орудийной) деятельности при безусловном признании ведущей роли практической стороны жизни: взаимодействия с внешней средой.

Из совокупности отношений общества, перенесенных внутрь и «ставшими функциями личности» Л. С. Выготский [45] выводил процесс развития психики как отражения деятельностных связей человека с окружающей средой. Следует отметить глубокую и важную разработку им проблемы приспособления человека к природе путем выработки новых форм поведения [45: 45], путём создания орудий взаимодействия со средой [45: 41].

В рамках нашего исследования нам представляется целесообразным, выделить те компоненты личности, через развитие которых отчетливо просматривается процесс и результат формирования экологической культуры:

а) познавательно-мировоззренческий;

б) эмоционально-волевой;

в) действенно-практический.

Мы считаем, что, чем гармоничнее будет проявляться связь всех компонентов, тем эффективнее будет происходить формирование экологической культуры личности.

Познавательно-мировоззренческий компонент отражает познавательную и информативную функцию экологической культуры и включает систему знаний, на основе которых строится целостная картина мира, систематизирующая и обобщающая результаты индивидуального и общечеловеческого познания, стиль мышления, определяющий характер практической деятельности, готовность и стремление получать, искать перерабатывать информацию и творчески использовать её на практике.

Система знаний, входящих в познавательно-мировоззренческий компонент должна обеспечивать: понимание единства мира и способов его постижения; взаимосвязи процессов и явлений, протекающих в социальной и природной среде; формирование ценностно-нормативных ориентаций; формирование нового экологического мышления. Предъявляемые к системе знаний требования не могут быть реализованы в рамках отдельных учебных дисциплин, поэтому и возникла необходимость неформального геоэкологического образования. Познавательно-мировоззренческий компонент реализуется в таких качествах личности как устойчивый познавательный интерес, осознанность, глубина и широта познания, любознательность, наблюдательность, стиль мышления, способность творчески подходить к решению проблем и другие.

Эмоционально-волевой компонент отражает эмоционально-волевое освоение знаний, общечеловеческий ценностей, норм и правил и превращение их в личные взгляды, психологическую готовность к определенному типу деятельности и поведения. Эмоционально-волевое освоение окружающей действительности способствует становлению субъективного отношения к миру на уровне подсознания. В эмоциях проявляются основания желания и смысл деятельности. Эмоционально-волевой компонент реализуется в таких качествах

личности как заботливость, эмоциональная отзывчивость, способность видеть красоту, сопереживать, совестливость, доброжелательность и другие. Волевой компонент реализуется в таких качествах личности, как воля, дисциплина, самодисциплина, активность, упорство, стремление к самореализации и другие. Волевое освоение знаний о мире, ценностях, нормах и правилах формирует осознанное отношение, способствует превращению их в личные взгляды и убеждения, которые реализуются в практических действиях и поступках.

Действенно-практический компонент отражает нормативную функцию, в основе которой лежат представления, социальные нормы и правила, которые выработаны человечеством на протяжении тысячелетий и регулируют поведение личности в обществе. Действенно-практический компонент включат ценности и идеалы, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь и деятельность человека. Действенно-практический компонент влияет на формирование умений и навыков экологически целесообразной деятельности.

Мировоззрение и культура являются промежуточным звеном между личностью и целенаправленной деятельностью. Личность и деятельность неразделимы. Изменяя в процессе практической деятельности окружающий мир, человек изменяет самого себя. Под влиянием практической деятельности, общения с другими людьми, окружающей среды (социальной и природной), целенаправленного педагогического воздействия осуществляется внутренняя мыслительная деятельность, в результате которой формируется идеал взаимодействия с окружающим миром – экологически целесообразная деятельность.

Формирование деятельностной сферы личности связано с воспитанием потребностей, мотивов, отношений, интересов, то есть тех компонентов, которые определяют направленность личности. Предметом деятельности в экологическом образовании и воспитании является социоприродная среда, сам

индивид и характер их взаимодействия. На них должен быть направлен интерес индивида, активность его внешней и внутренней деятельности. Чем интереснее и личностно значимее этот предмет, тем активнее личность.

Характер деятельности определяют потребности, мотивы и отношения. В их формировании в равной мере участвуют чувства и знания. Познавательный интерес возникает на базе эмоционально-волевого отношения, на фоне которого и зарождается психологическая готовность к экологически целесообразной деятельности основой экологически обоснованной деятельности являются научные знания, они помогают действовать и поступать так, как это необходимо с точки зрения законов природы, исходя из научных представлений, а не так как заблагорассудится. Но научные знания, чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения должны осознаваться. Это осознание происходит в процессе их «эмоционального «переживания» и обеспечивает их личную значимость, осмысление и формирует экологическое отношение личности к миру природы и обществу. Именно в процессе чувственного восприятия объекта или явления, в процессе «переживания» знаний, происходит их превращение в убеждения, осуществляется переход от знания к сознанию от сознания к практической деятельности. Поэтому в содержании экологического образования так важны условия для формирования положительных эмоций, положительного отношения к окружающему миру, чувства милосердия и сострадания, которые и составляют основу ценностных отношений.

Следует ещё раз отметить, что деятельностный компонент в формировании экологической культуры мы считаем ведущим, хотя, и поддерживаем важнейшее условие формирования экологической культуры – единство познания, переживания и действия. Это отражает глубокую взаимосвязь интеллекта, чувств и деятельности в процессе становления и развития экологической культуры. Формирование экологической культуры в условиях целенаправленного педагогического процесса предполагает органическое единство усвоения научных знаний о взаимодействии человека, общества и

природной среды с чувственным восприятием его результатов. Педагогу важно направлять эмоциональные реакции учеников, связанные с оценками состояния окружающей среды или поступков человека, на развитие нравственных переживаний; достоинства и уважения за правильное поведение; совести, чести и долга перед другими людьми за поведение в окружающей среде.

Взгляды и убеждения человека, в том числе и в отношениях с окружающей средой, так или иначе, всегда опосредованы личной практикой. Формируясь на основе личного опыта, они определяют духовный мир личности, её чувства, потребности, мотивы поведения.

Для воспитания экологической культуры необходимо воздействовать не только на сознание, чувства и волю учащихся, но и организовывать накопление ими определенного социально значимого опыта действия и поведения. Совершенно очевидно, что для этого требуются особые педагогически организованные виды природоохранной деятельности, формирующие ответственное отношение к окружающей среде.

Эффективность формирования экологической культуры школьника зависит от того, насколько в системе эколого-географического образования будут учтены основные звенья преобразования отношений в компоненты внутренней структуры личности: отношения – потребности – интересы – цели – мотивы – установки – ценностные ориентации.

Первостепенное значение для нас имеют и признаки сформированности собственно геоэкологической культуры, которые до нас исследователями не выделялись. Тем более, что теоретического осмысления изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода не произошло. Крупным достижением в области экологизации явилось развитие геоэкологии, как пограничной между географией и экологией научных области знаний. Она объединяет существующие направления экологизации географии, на основе коэволюционных идей и принципов, использования

геосистемы, как научной модели познания. В работах В. С. Жекулина, А. И. Жирова, А. Г. Исаченко, К. М. Петрова, В. С. Преображенского, В. Б. Сочавы и др., сформулированы особенности геоэкологии с учетом её возникновения на основе использования экологического подхода в географических исследованиях, показан коээколюционный потенциал геоэкологичесого учения, идей о «сотворчестве» человека и природы, рационального природопользования, цепных реакций в геосистеме, изучения пространства в его соотнесенности с жизнедеятельностью человека.

Признаки наличия у личности, сформированной экологической культуры легко диагностируемы и могут быть оценены различными методами: при помощи тестов, анкетирования, бальных оценок, визуального наблюдения и психолого-педагогического анализа результатов деятельности личности и др. Но высшим показателем уровня сформированности у личности экологической культуры (или наличия у нее экологической ответственности как её важнейшего показателя) единодушно признается «реальный вклад каждого учащегося в улучшение окружающей среды местности, где он живет». Оценить подобный вклад в условиях классно-урочной системы обучения весьма сложно, гораздо легче это сделать в неформальной обстановке полевого геоэкологического лагеря.

Выделяемые в содержании геоэкологического образования в соответствии с общепринятым рядом И. Я. Лернера компоненты – знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения имеют различную степень диагностичности. Наличие определенных знаний, умений и навыков достаточно хорошо диагностируется в ходе процесса обучения в рамках классно-урочной системы при проведении контрольных, проверочных и практических работ. А вот накопленный опыт творческой деятельности может быть выявлен лишь на практике в неформальных условиях, например, полевого геоэкологического лагеря, в ходе выполнения самостоятельного творческого исследовательского задания

эвристического характера. Эмоционально-ценностное отношение также может быть выявлено лишь в неформальных условиях в ходе практической деятельности, затрагивающей эмоциональную сферу личности, а также при помощи психологических тестов, анонимных опросов и анкетирования, хотя и здесь нельзя говорить о получении стопроцентно объективных данных.

Сформированность же экологического мышления и мировоззрения, выражающаяся в наличии у личности определенных убеждений и принципов поведения и деятельности, может быть определена лишь на основе длительного и кропотливого анализа суждений, а главное – действий и поступков данной личности. Но цели образования всегда носят прогностический характер, ибо степень сформированности личности может быть обнаружена лишь во внешкольной или неформальной деятельности. При этом, казалось бы одном и том же содержании обучения, учебных планах и программах люди оказываются «по-разному образованными», что объясняется целым рядом факторов:

а) индивидуальными особенностями личности;

б) личностью педагога;

в) типом выполняемой им деятельности;

г) уровнем познавательной активности учащихся;

д) материально-техническими и прочими условиями обучения и воспитания.

Экологическое обучение и воспитание в условиях полевого геоэкологического лагеря позволяет изменить в позитивную сторону три последних фактора, что позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Оценка степени достижения конечных целей геоэкологического образования чрезвычайно важна для выяснения уровня эффективности функционирования данной формы организации образовательного процесса в неформальных условиях полевого лагеря. Но сам процесс оценки достаточно трудоемок и требует достаточно продолжительного времени, чтобы успеш-

ность обучения была проверена самым надежным и объективным критерием – критерием практической экологической деятельности.

Самая полная и обоснованная система критериев и показателей сформированности экологической культуры личности школьника предложена В. А. Игнатовой [98] и включает в себя:

1) критерий сформированности знаний, необходимых для экологически сообразной деятельности;

2) критерий сформированности экологического мышления;

3) критерий сформированности адекватных экологических ценностных ориентаций и потребностей;

4) критерий наличия соответствующей мотивации экологически сообразной деятельности (психологическая готовность к подобной деятельности);

5) критерий сформированности соответствующего эмоционально-ценностного отношения к окружающей природной среде (в том числе и экологической ответственности);

6) критерий практической природоохранной деятельности;

7) критерий сформированности экологического мировоззрения.

Последний критерий является комплексным и содержит показатели следующих компонентов мировоззрения:

а) познавательный компонент – сформированность научной картины мира, сформированность системно-синергетических представлений об окружающем мире, сформированность обобщенной картины мира;

б) ценностно-нормативный компонент как основа направленности деятельности – степень осознанности и оформленности экоцентрического подхода к окружающему миру;

в) морально-ценностный компонент – степень сформированности установки на выполнение нравственного императива;

г) чувственно-волевой компонент как регулятор поведения и деятельности – наличие твердой установки в поведении и деятельности;

д) практический компонент – уровень практических знаний и степень готовности к природоохранной деятельности и практической реализации этих знаний и готовности.

Каждый из критериев оценивается по шкале, учитывающей наличие пяти возможных уровней сформированности того или качества личности.

Таблица 2

Критерии и уровни сформированности пространственного геоэкологического видения и прогностического умения

Уровни / Критерии	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Пространственное экологическое видение	Несознанное представление о ландшафтной и экологической дифференциации окружающей среды	Осознанне-понимание факторов ландшафтной и экологической дифференциации окружающей среды	Понимание факторов ландшафтной и экологической дифференциации окружающей среды	Понимание и умение выявить связи между экологическим состоя-нием геосистем и особенностями их местоположения	Умение по особенностям местоположения геосистемы спрогнозировать особенности её экологических свойств

Уровни / Критерии	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Прогностического умения	Неосознанное представление о причинно-следственных связях в природных геосистемах	Понимание причинно-следственных связей между физико-географическими и экологическими свойствами геосистем	Осознание взаимосвязи особенностей местоположения, физико-географических и экологических свойств геосистем	Умение по физико-географическим особенностям геосистем прогнозировать их возможные экологические свойства и состояние	Умение по особенностям местоположения геосистемы спрогнозировать её экологические свойства и состояние

Но данная диагностическая система является неполной, т. к. среди вышеуказанных критериев отсутствуют собственно геоэкологические показатели степени сформированности экологической культуры. К ним относятся: степень сформированности экологического пространственного видения и прогностического умения предвидеть экологические последствия того или иного антропогенного воздействия или природного процесса. Наличие пространственного экологического видения предполагает умение различать пространственные различия экологического состояния окружающей среды в связи с особенностями разных местоположений, а на более высоком уровне – умение прогнозировать возможные различия в реакциях разных геосистем на антропогенные воздействия в зависимости от их местоположения и характерных особенностей составляющих их геокомпонентов. В последнем случае мы наблюдаем смыкание двух критериев – экологической пространственности и прогностичности. Более подробно показатели уровня сформированности данных двух качеств отражены в табл. 2.

Как мы видим, на последнем уровне происходит смыкание пространственного экологического видения и прогностического умения. В этом нет ничего удивительного, ибо высшим уровнем пространственного экологического видения как раз и является прогностический уровень: на пути к этому уровню учащемуся необходимо сначала осознать и увидеть пространственную ландшафтную и экологическую дифференциацию окружающей среды, потом понять причины её возникновения и уже на этом базисе формируется пространственное экологическое прогностическое умение. При формировании последнего также необходимо пройти путь первичного осознания природных межкомпонентных связей в геосистемах, умения правильно оценивать физико-географические и вытекающие из них экологические свойства геосистем (их природно-экологический и природно-ресурсный потенциалы, их экологическая устойчивость к различного рода воздействиям и др.), способности выявить связь между особенностями местоположения геосистемы и её экологическими свойствами и состоянием. Это традиционный методологический путь от первичной экологической оценки к экологическому мониторингу и дальнейшему экологическому прогнозу. Но, учитывая тот факт, что речь идет о пространственных оценках, слежении и прогнозе, то правильнее говорить о геоэкологической оценке, геоэкологическом мониторинге и геоэкологическом прогнозе.

Исходными в данном случае являются географические умения выделения, описания и компонентной оценки физико-географических свойств элементарных геокомплексов и геосистем. Данные умения фактически невозможно сформировать у учащихся в рамках классно-урочной системы формального образования; они могут быть сформированы лишь в неформальных условиях средоориентированного образования, т. е. в условиях полевого геоэкологического лагеря, когда учащиеся находятся фактически «внутри» изучаемой ими среды – внутри исследуемого и изучаемого объекта (это свое-

образный вариант «эндогенного» изучения – изучения объекта изнутри, в отличие от «экзогенного» изучения объекта снаружи).

Полевой геоэкологический лагерь – это именно та средоориентированная модель неформального геоэкологического образования, которая позволяет учащимся изучить свой объект изнутри, непосредственно находясь в его пределах. Выгода подобного средоориентированного образования несомненна – лишь в условиях полевого геоэкологического лагеря можно сформировать подавляющее большинство из перечисленных выше практических умений геоэкологического и даже географического характера. Без подобного средоориентированного обучения и воспитания, не говоря уже о развитии, просто невозможно формирование у учащихся пространственного экологического видения и экологического прогностического умения как важных показателей наличия экологической культуры у личности. К тому же, именно в полевых условиях возможна реальная оценка мотивационного, отношенческого и, особенно, деятельностного и мировоззренческого критериев сформированности экологической культуры личности.

Содержание геоэкологического образования в условиях геоэкологического лагеря является решающим для формирования у личности ребёнка убеждений и ценностных установок, определяющих мотивы его поведения и деятельности, а, в конечном итоге, его мировоззрение, что является отражением мировоззренческого подхода в воспитании и аксиологического в образовании. Но накопление определенной суммы знаний, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения, а также овладение определенными способами деятельности не является самоцелью геоэкологического образования – его конечным образовательным результатом всегда является сформированность экологической культуры личности. Поэтому для определения эффективности функционирования геоэкологического лагеря необходимо проанализировать степень её сформированности у учащихся по различным показателям, используя при этом как собственно геоэкологические

показатели (см. табл. 1), так и ряд показателей, предположенных В. А. Игнатовой, дополнив и видоизменив их. Ниже приводятся критерии, и уровни сформированности экологической культуры (пять уровней).

Критерий сформированности экологического мировоззрения:

1. Познавательный компонент (показатель – сформированность геоэкологической научной картины мира:

· несформированность геоэкологической научной картины мира, жизненно-практическое представление об окружающей среде, отсутствие познавательного интереса;

· несформированность геоэкологической научной картины мира, представление об окружающей среде на уровне эмпирического и жизненно-практического, слабый познавательный интерес;

· неполное представление о геоэкологической научной картине мира, познавательный избирательный интерес;

· сформированность геокологической научной картины мира, познание характеризуется широтой и глубиной, высокий познавательный интерес, но отсутствует творчество в применении имеющихся знаний;

· сформированность геоэкологической научной картины мира, для познания характерны глубина, широта, осознанность, научная компетентность; высокая познавательная активность; самостоятельное, творческое и безошибочное использование знаний для решения нестандартных проблем.

При этом, геоэкологическая научная картина мира – это мир экологических отношений человека и окружающей среды, мир постоянного и многовекового взаимодействия антропогенной и природной сфер, мир, складывающийся из множества объектов естественного и антропогенного происхождения, взаимно воздействующих друг на друга и реагирующих на эти воздействия.

2. Ценностно-нормативный компонент:

· антропоцентрический подход к окружающей среде, потребительское отношение к природе, незнание норм и правил поведения и деятельности в природе;

· антропоцентрический подход к окружающей среде, потребительское отношение к природе, слабое знание норм и правил поведения в природе, но выполнение их лишь по требованию;

· понимание роли человека в природе и ценности природы, но утилитарное отношение к ней, неполное знание норм и правил поведения и деятельности в природе и выполнение их лишь по обстоятельствам;

· экоцентрический подход к окружающей среде, преобладание универсальных экологических ценностей, хорошее знание норм и правил поведения и деятельности в природе, но при их соблюдении все-таки остается пассивность по отношению к практической экологической деятельности;

· экоцентрический подход к окружающей среде, восприятие экологического

· императива как нормы жизни, неукоснительное исполнение норм и правил поведения в природе как личностно значимых; экологическая ответственность, убежденность, активность.

3. Чувственно-волевой компонент:

· равнодушие, черствость, безволие, неумение видеть красоту природы;

· преобладание личной выгоды как мотива поведения и деятельности, неумение видеть красоту природы;

· мотивы деятельности чаще определяют эмоции и чувства, а не разум и знания, поведение ситуативно, волевая сфера ослаблена, нет твердой установки на экологическую деятельность;

· чувства, сознание и воля в равной мере участвуют в установке на экологически сообразную деятельность, но эта установка реализуется не всегда; эмоциональная отзывчивость, настойчивость и целеустремленность проявляются почти всегда;

· твердая установка на экологически сообразные поведение и деятельность; эмоциональная отзывчивость, воля, самодисциплина, настойчивость, стремление к самореализации в практических делах проявляются и реализуются всегда.

4. Деятельностно-практический компонент:

· отсутствуют необходимые знания, готовность и желание к природоохранной деятельности;

· низкий уровень необходимых знаний и готовности, редко проявляемое желание к природоохранной деятельности, участие в ней лишь по требованию;

· недостаточный уровень необходимых знаний, высказываемая, но редко и ситуативно реализуемая готовность к природоохранной деятельности;

· высокий уровень практических знаний и готовности, достаточно часто реализуемых в конкретной природоохранной деятельности, но в рамках стандарта и заданной программы;

· высокий уровень практических знаний и готовности всегда реализуемых в творческой природоохранной деятельности, как в рамках школьных программ, так и за пределами школы (в общественных экологических движениях).

Показателями критерия сформированности экологического мышления является сформированность важнейших экологических и геоэкологических умений, ранжируемых по степени сложности:

· умение анализировать и описывать состояние отдельных геокомпонентов (анализ, сравнение, классификация);

· умение комбинировать знания для целостного описания геокомплексов, процессов и явлений, происходящих в них (систематизация, абстрагирование, синтез);

· умение оценивать экологическое состояние геокомплексов, экологические процессы, явления, ситуации;

· умение и навык пространственного экологического видения (признаки умения – табл. 1);

· умение прогнозировать изменения экологического состояния геокомплексов и развития экологических процессов (прогностическое экологическое умение – признаки см. табл. 1).

Критерий сформированности экологической ответственности:

· безответственность, безразличие, нежелание трудиться;

· ответственное отношение проявляется редко, чаще безразличие и лень;

· ответственное отношение проявляется ситуативно;

· ответственное отношение проявляется систематически;

· ответственное отношение проявляется всегда; озабоченность по поводу своих и чужих поступков; бережливость, аккуратность, постоянно активная гражданская позиция.

Использование всех трех вышеуказанных критериев и их компонентов позволяет, по нашему мнению, адекватно и объективно оценить общую степень сформированности экологической культуры у учащихся, а сравнение показателей у школьников, побывавших в геоэкологическом лагере и не бывавших там дает возможность оценить педагогическую эффективность функционирования полевого лагеря, что и было выполнено нами в ходе констатирующего эксперимента.

Автором был проведён девятилетний формирующий эксперимент, совпавший по срокам с функционированием полевого геоэкологического лагеря, задачей которого было формирование основ экологической культуры у учащихся за счёт устранения пробелов формального школьного образования в рамках традиционной классно-урочной системы, используя средства неформального обучения, воспитания и развития в условиях непосредственного природного окружения и наличия разновозрастных творческих временных коллективов, нацеленных на решение конкретных эколого-познавательных и природоохранных задач.

Констатирующий эксперимент, проводившийся в 2000 г., ставил целью выявить особенности и степень сформированности основ экологической культуры у учащихся как побывавших в геоэкологическом лагере, так и не бывавших там. Для этого в начале и по окончании работ в геоэкологическом лагере делались «образовательные срезы», по трём ранее указанным и описанным критериям и их компонентам, позволявшие оценить изменения в степени сформированности основ экологической культуры у школьников после пребывания в геоэкологическом лагере. С теми же целями подобной диагностике подвергались их сверстники, не поехавшие в полевой лагерь. При этом использовались следующие методы педагогических исследований: наблюдение, изучение результатов и продуктов деятельности, тесты и опросы различных уровней сложности, анонимное анкетирование, личные беседы, создание специальных проблемных педагогических ситуаций, в ходе которых можно было установить истинные побудительные мотивы деятельности, твёрдость убеждений, степень познавательной и деятельностной активности, готовность, способность и желание действовать, наличие воли, организованности и дисциплинированности и т. д. Подобные специальные диагностические ситуации сознательно подготавливаются педагогом и возникают в ходе проведения учащимися коллективных творческих дел. При этом, сама степень участия отдельных школьников уже даже в подготовке и организации, не говоря уже о непосредственном проведении, подобных дел является важным диагностическим признаком, позволяющим судить о сформированности у них основ экологической культуры и её важнейших черт.

Итоговое контрольно-диагностическое изучение учащихся, побывавших в геоэкологическом лагере, показало, что:

- такой компонент экологического мировоззрения как познавательный за это время вырос почти в 2 раза (1,95) – со среднего уровня почти равного второму (1,95) до фактически четвёртого уровня (3,81);

· ценностно-нормативный компонент вырос несколько меньше – в 1,59 раза (со второго уровня, который имелся ранее (2,2), до третьего – четвертого (3,5));

· рост чувственно-волевого компонента оказался самым небольшим – в 1,23 раза (с позиции чуть ниже третьего уровня (2,8) до третьего – четвертого (3,44));

· почти в два раза (1,92) вырос практически-деятельностный компонент экологического мировоззрения (с уровня ниже второго (1,7) до выше третьего (3,26));

· крайнее низкий первоначальный уровень сформированности экологического мышления (0,31) удалось повысить почти до третьего уровня в среднем (2,98); при этом он возрос в 9,6 раза;

· показатели критерия сформированности у учащихся экологической ответственности показали прирост в полтора раза (1,54) – со второго уровня до третьего–четвёртого (с 2,2 до 3,38);

· в среднем все шесть используемых показателей выросли почти в два раза (1,82), что свидетельствует о том, что общая сформированность основ экологической культуры у учащихся за время пребывания геоэкологическом лагере также увеличилась на ту же величину за этот период, поднявшись с позиции ниже второго уровня сформированности (1,86) до третьего–четвёртого уровней (3,4).

Более точные исходные данные, послужившие основой для вышеприведённых расчётов, приведены на рис. 4, 5, 6.

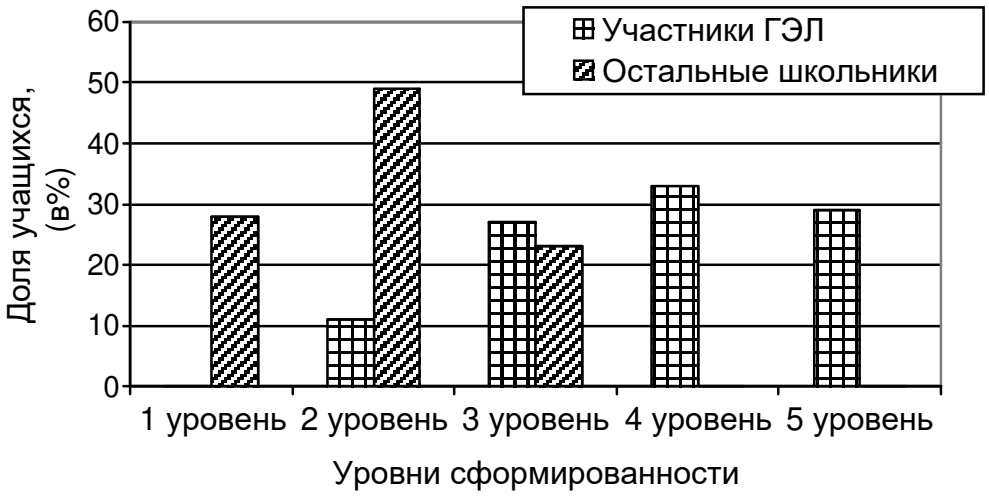

Рис. 4а. Сформированность экологического мировоззрения: познавательный компонент

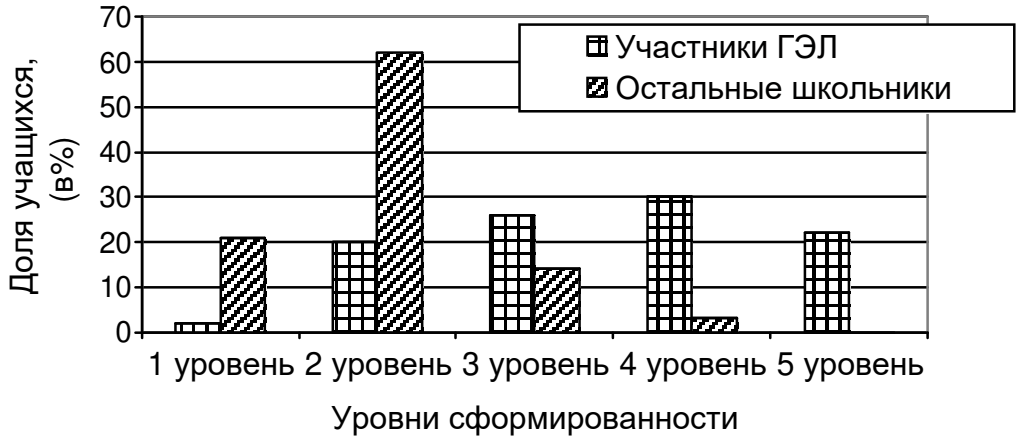

Рис. 4б. Сформированность экологического мировоззрения: ценностно-нормативный компонент

Ри

с. 4в. Сформированность экологического мировоззрения:
чувственно-волевой компонент

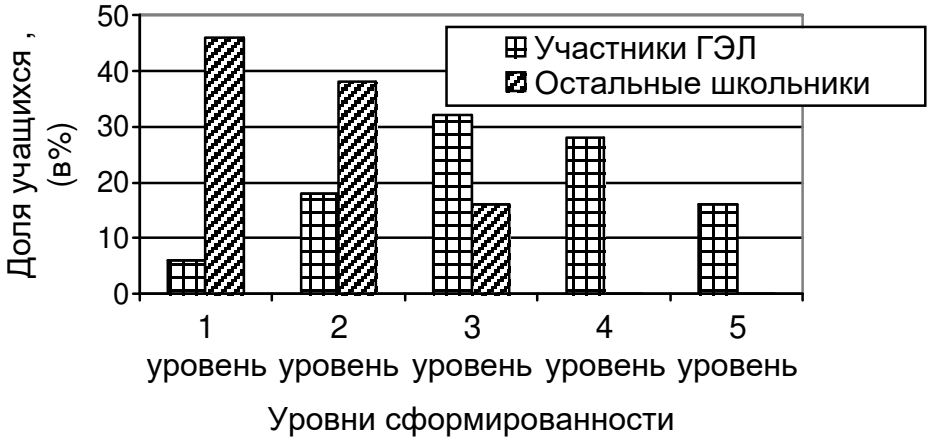

Рис. 4г. Сформированность экологического мировоззрения:
практико-деятельностный компонент

На столбчатых диаграммах показано исходное (до пребывания в геоэкологическом лагере) и завершающее (после пребывания) распределение учащихся по уровням сформированности (в %) тех или иных качеств личности, определяющих в целом уровень её экологической культуры.

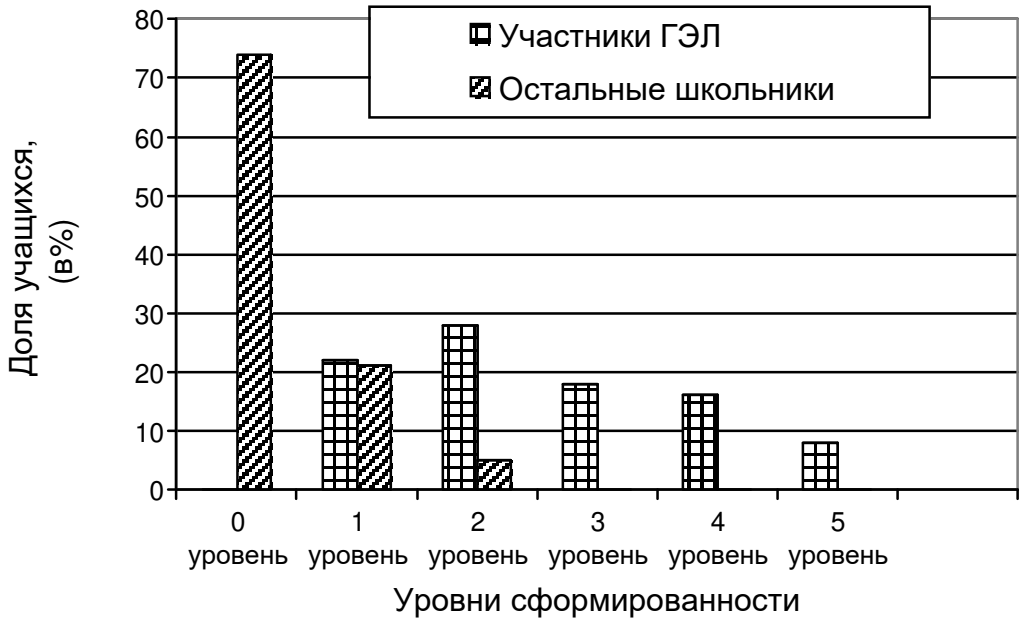

Рис. 5. Сформированность экологического мышления

Рис 6. Сформированность экологической ответственности

Анализ исходных данных показывает, что наибольший прирост за время пребывания учащихся в геоэкологическом лагере присущ знаниевому или познавательному и действенно-практическому компонентам, которые выросли почти в два раза, но еще больший прирост (в 9,6 раза) принадлежит критерию сформированности экологического мышления, который отражает сформированность тех или иных умений и навыков, обеспечивающих накоп-

ление опыта различных способов деятельности. В этом нет ничего удивительного, ибо подобные умения и навыки школьники могут получить лишь в неформальных условиях средоориентированного образования в рамках геоэкологического лагеря, а не в школе, – недаром у трёх четвертей учащихся сформированность экологических и геоэкологических умений и навыков находилась к моменту начала работы геоэкологического лагеря на нулевом уровне, а по окончании его работы подавляющая часть их (66 %) обладала навыками описания и характеристики не только отдельных геокомпонентов и геокомплексов, но и их экологического состояния, у трети же учащихся (34 %) удалось даже закрепить геоэкологические умения и навыки пространственного экологического видения и геоэкологического прогнозирования, что является весьма неплохим показателем, учитывая ограниченные по срокам возможности функционирования геоэкологического лагеря. Полученные предварительно учащимися знания, преимущественно операционного характера, и позволили сформировать данные умения и навыки, а те, в свою очередь, обеспечили накопление опыта конкретной творческой деятельности.

Сложнее обстоит дело с позитивными изменениями в чувственно-волевой сфере – безволие, безразличие, равнодушие, черствость, эмоциональную «слепоту» и «глухоту» отдельных учащихся (около 10 %) сложно преодолеть даже при всех стараниях и помощи педагогов за небольшой срок пребывания в геоэкологическом лагере. Для этой же десятой части школьников будут характерны и низкие показатели познавательной и деятельностной активности, а также сформированности экологической ответственности – они обычно не стремятся знать правила поведения и деятельности в природе, легко забывают их, а если и выполняют, то только по требованию педагога или коллектива и в условиях контроля. Во время пребывания в геоэкологическом лагере они стараются попасть в хозгруппу, обеспечивающую нормальное функционирование лагеря и не стремятся к активной самостоятельной познавательной творческой и природоохранной дея-

тельности; это преимущественно ребята из неблагополучных семей с девиантным поведением, для которых в первую очередь важна социальная адаптация в неформальных условиях полевого лагеря.

Зато в актив функционирования геоэкологического лагеря можно занести факт формирования значительной прослойки ребят (около 20 %) с активной экологической и гражданской позицией, устоявшимися убеждениями и принципами, четкой направленностью, способностью, готовностью и явным желанием участвовать в эколого-познавательной созидательной и природоохранной деятельности, причем не только в рамках школы и стандартных программ, но и за их пределами.

Основная же часть учащихся (около 60 %), побывавших в геоэкологическом лагере, характеризуется достаточным (не ниже третьего уровня) уровнем накопленных знаний и опыта, сформированных умений и навыков, т. е. обладает высоким уровнем готовности и способности к созидательной экологической деятельности, высказывает и имеет желание участвовать в ней, но реализует их ситуативно, от случая к случаю, чаще поддерживая полезную инициативу других, чем, проявляя свою. Это может быть следствием недостаточного развития чувственно-волевой сферы, исходного отсутствия у них инициативности и задатков лидера. В данном случае весьма полезно создание для них таких запланированных проблемных ситуаций, когда бы они в своем временном творческом коллективе, хотя бы на время, лишись своих признанных лидеров, что побудило бы их на выдвижение новых потенциальных пока лидеров, на вынужденное проявление творческой инициативы и активности. Также предпочтительно для данного контингента учащихся вторичное пребывание в геоэкологическом, желательно при этом в составе временного творческого коллектива, где преобладают ребят более младшего возраста, что также будет способствовать их переходу на более активную позицию. Конкретный опыт работы геоэкологического лагеря показал показал, что после повторного пребывания в геоэкологическом лагере почти половина из данного контингента учащихся

(47 %) переводят на более высокие, предельные для условий школы, уровни сформированности основ экологической культуры; ну а третье и большее количество раз пребывания в геоэкологическом лагере почти на сто процентов (91 %) приводит к подобному итоговому результату. Подобные ученики обычно впоследствии становятся активными помощниками педагогов в организации деятельности геоэкологического лагеря, проводят самостоятельные экскурсии, и полевые уроки с более младшими по возрасту учащимися, помогают им в проведении творческих коллективных дел.

Сравнение уровней сформированности основ экологической культуры у учащихся, побывавших в геоэкологическом полевом лагере, и у учащихся там не бывших (контрольная группа) дает почти такие же результаты, как и сравнение входного и выходного образовательных срезов, приведенное выше. И в этом нет ничего удивительного: первоначально прибывшие в геоэкологический лагерь ребята обладают таким же средним уровнем сформированности основ экологической культуры, как и их сверстники туда не поехавшие. Различия в их образованности проявляются лишь позднее, после окончания работы геоэкологического лагеря и начала нового учебного года: ребята побывавшие там проявляют большую познавательную активность, легче усваивают знания, осваивают новые способы деятельности и имеют несравненно больший опыт творческой деятельности, что позволяет им гораздо легче справляться с трудными проблемными заданиями творческого характера, Обычно именно эти школьники чаще всего становятся победителями экологических, географических и биологических конкурсов и олимпиад различного ранга – от школьных до районных и областных. Кроме того, следует отметить еще профориентационный аспект деятельности геоэкологического лагеря – именно учащиеся, прошедшие через геоэкологический лагерь, обычно выбирают после школы для дальнейшего обучения те вузы и специальности, которые так или иначе связаны с познанием природной среды и природоохранной деятельностью.

Отметим и эмоционально-эстетический аспект функционирования геоэкологического лагеря – его выпускники не только гораздо лучше чувствуют и понимают красоту окружающей их природы, но и могут эстетически оценить ее, пользуясь категориями выразительного, гармоничного, прекрасного. У них лучше развит эстетический вкус и эстетические потребности в общении с природой, а зачастую после пребывания в геоэкологическом лагере начинает проявляться потребность в самостоятельном художественном творчестве – они стремятся отразить красоту и гармоничность природы в собственных, пусть пока еще и недостаточно умелых, произведениях искусства.

Но, возможно, одним из самых главных позитивных итогов является значительный рост экологической ответственности учащихся, побывавших в геоэкологическом лагере, – почти половина из них (48 %) систематически или постоянно проявляет это чувство в виде заботы об экологическом состоянии окружающей их природной среды, озабоченности по поводу негативных антропогенных воздействий на нее, состоянии своего здоровья и здоровья окружающих. Они не только проявляют эту озабоченность, но и ведут просветительскую деятельность среди других учащихся, незнакомых еще с правилами экологически корректного и правильного поведения и деятельности в природе, быту и на своем учебном месте. При этом экологическая ответственность – это то качество личности, которое необходимо воспитать у любого будущего гражданина, вне зависимости от его будущей профессиональной деятельности, ибо люди всех профессий все равно выступают в роли конкретных природопользователей, которым просто необходимо знание правил и норм экологически сообразного поведения и деятельности.

Таким образом, в результате анализа данных констатирующего эксперимента можно сказать о принципиальной верности, первоначально высказанной автором, гипотезы – процесс формирования у учащихся основ экологической культуры действительно протекает более успешно и эффективно в том случае, если в качестве необходимого компонента системы не-

прерывного экологического и геоэкологического образования выступает школьный полевой геоэкологический лагерь.

Заключение

Средоориентированное воспитание в геоэкологическом лагере – это педагогическое содействие процессу позитивного развития личности подростка в условиях его социально значимой деятельности, в сообществе сверстников, осуществляемое на основе деятельностного, личностно-ориентированного, личностно-средового, творческого и развивающего подходов. Воспитание экологической культуры происходит в геоэкологическом лагере через воссоздание культурного взаимодействия с окружающей средой. Методологической основой конструирования воспитательной системы геоэкологического лагеря является воспитание, обеспечивающее социализацию личности и имеющее социально-экологическую направленность: оно должно обеспечить целенаправленную последовательную работу по освоению системы ценностей, выработанных человечеством по отношению к окружающей среде.

Экологическая культура личности представляет собой сложное интегративное образование, в центре которого находятся экологическое мировоззрение, экологические мышление и ответственность. В этой триаде базовым для экологической культуры является экологическое мировоззрение личности – система её взглядов, убеждений, универсальных ценностей, идеалов и принципов, норм и требований экологического императива, образцов экологически сообразного поведения и деятельности, способов познания и деятельности, характерны для экоцентрического подхода к миру. Базисные идеи, лежащие в основе формирования экологической культуры учащихся: идея целостности мира, единства человека с природой, служащая истоком осмысления сущности человека в современном мире, а также идея о коэволюции общества и природы, предполагающая ответственность человека за сохранность и существование всего живого на планете и биосферы в целом (данная идея позволяет выделить экологическую ответственность как один из

ведущих диагностических признаков при формировании экологической культуры учащихся).

Воспитательно-образовательная система геоэкологического лагеря позволяет учащимся изучить свой объект изнутри, непосредственно находясь в его пределах: лишь в условиях полевого геоэкологического лагеря можно сформировать подавляющее большинство практических умений геоэкологического и даже географического характера, к тому же, именно в полевых условиях возможна реальная оценка мотивационного, отношенческого и, особенно, деятельностного и мировоззренческого критериев сформированности экологической культуры личности. Степени сформированности экологической культуры: степень сформированности пространственного экологического видения – умения различать пространственные различия экологического состояния окружающей среды в связи с особенностями разных местоположений, и степень сформированности экологического прогностического умения предвидеть и прогнозировать экологические последствия того или иного антропогенного воздействия или природного процесса.

Содержание геоэкологического образования – личностно-ориентированная и педагогически адаптированная система знаний об окружающем мире, способов деятельности по изучению и охране окружающей среды, опыта творческой природоохранной и познавательной деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к природе и природоохранной деятельности, усвоение, которого обеспечивает формирование экологической культуры личности. Условия летнего полевого лагеря как особой средоориентированной модели неформального геоэкологического образования обуславливают своеобразие дидактического процесса отбора и переработки содержания образования, где на ведущие места выходят следующие принципы и вытекающие из них критерии отбора:

1) принцип раскрытия многогранной ценности природы для человека;

2) принцип прогностичности;

3) критерий пространственной конкретности учебного материала;

4) критерий учета местной экологической ситуации и сложившегося исторически опыта природопользования;

5) критерий эвристичности;

6) критерий эстетической направленности учебного материала;

7) аксиологический критерий;

8) мировоззренческий критерий;

9) деятельностно-практический критерий;

10) критерий операциональности знаний;

11) критерий творческой направленности содержания образования.

Максимально эффективное средоориентированное воспитание в геоэкологическом лагере обеспечивается соблюдением следующих условий:

а) социально-значимая деятельность в социальном окружении, участие подростка в её проектировании, организации и рефлексии;

б) интеграция творческих инициатив, доброй воли и взаимоуважения детей и взрослых;

в) наличие органов самоорганизации жизнедеятельности подростков;

г) индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение (поддержка), где обеспечено содействие становлению подростка-гражданина, сохранению уникальности его личности;

д) развитие ценностных ориентаций, превращение обобщенного социального опыта во внутреннюю силу, мотив, побуждающий подростка к социально-значимой деятельности;

е) привлечение детей к совместному творчеству, поддержка и стимулирование социально значимых инициатив ребёнка;

ж) продолжительное существование «внутри» природного ландшафта и тесное взаимодействие с ним, когда ландшафт выступает в качестве среды формирования личности.

При этом, организация педагогической деятельности в условиях геоэкологического лагеря будет еще более эффективной, если:

а) цели и задачи совместной деятельности будут не только известны всем участникам, поняты ими, но и приняты как личностно-значимые;

б) участники деятельности будут понимать, что именно нужно делать, т. е. содержание деятельности;

в) спектр средств для реализации будет соответствовать виду и содержанию деятельности;

г) будут упорядочены способы осуществления деятельности;

д) каждый участник и организатор деятельности будет знать свои обязанности, права, функции и в каких связях он находится с другими участниками процесса;

е) будет упорядочена временная организация деятельности;

ж) будет упорядочена пространственная организация деятельности, т. е. каждый участник будет знать, где будут происходить действия.

Важнейшим принципом при формировании экологической культуры личности выступает единство познания, переживания и действия; деятельностный компонент при этом является ведущим. Поэтому одним из ключевых моментов конструирования воспитательного процесса в условиях геоэкологического лагеря является проблема выбора содержания и форм работы. Основной принцип, реализуемый в ходе обучения, воспитания, развития и педагогической поддержки в геоэкологическом лагере, – это единство данных процессов и конкретной деятельности для формирования геоэкологических представлений и геоэкологической научной картины мира в целом, экологизации сознания и мировоззрения, воспитания экологической культуры и экологической ответственности личности. Данный принцип обуславливает использование в процессе неформального обучения, воспитания, развития и просвещения школьников во время их пребывания в геоэкологическом лагере разных форм – это:

1) экскурсии в природу;

2) полевые уроки и отработка на них навыков научно-исследовательской работы;

3) творческая самостоятельная оценка экологического состояния природной среды в целом, отдельных геокомплексов и их геокомпонентов, а также антропогенных воздействий, оказываемых на них;

4) творческие вечера, турниры-викторины, игры, в том числе деловые и ролевые, в ходе которых происходит закрепление полученных знаний, умений и навыков, формируется определенное эмоционально-ценностное отношение, накапливается опыт творческой деятельности;

5) занятия по технике туризма и спортивному ориентированию, соревнования;

6) экологическая «разведка» и школьный геоэкологический мониторинг, а также экологический трудовой десант.

Из двух основных блоков форм организации жизнедеятельности лагеря первый является ведущим:

а) формы совместной деятельности детей и взрослых, где воспитательное взаимодействие осуществляется скрытно, незаметно, по ходу общей работы;

б) формы прямого открытого воспитательного воздействия, когда педагог целенаправленно формирует какое-либо общественно значимое нравственно обусловленное свойство личности или конкретное мнение.

Пребывание в геоэкологическом лагере позволяет повысить общую сформированность основ экологической культуры у учащихся почти в два раза (1,82), с позиции ниже второго уровня сформированности до третьего – четвертого уровней. Больше всего возрастает при этом (в 9,6 раза) сформированность экологического мышления, которая отражает сформированность тех или иных умений и навыков, обеспечивающих накопление опыта различных способов деятельности. Функционирование геоэкологического лагеря

способствует формированию значительной прослойки ребят (около 20 %) с активной экологической и гражданской позицией, устоявшимися убеждениями и принципами, четкой направленностью, способностью, готовностью и явным желанием участвовать в созидательной эколого-познавательной и природоохранной деятельности, причем, не только в рамках школы и стандартных программ, но и за их пределами. Работа геоэкологического лагеря обуславливает значительный рост экологической ответственности учащихся – почти половина из них (48 %) систематически или постоянно проявляет это чувство в виде заботы об экологическом состоянии окружающей их природной среды, озабоченности по поводу негативных антропогенных воздействий на нее, состоянии своего здоровья и здоровья окружающих. Деятельность геоэкологического лагеря обладает и профориентационным эффектом – именно учащиеся, прошедшие через геоэкологический лагерь, обычно выбирают для дальнейшего обучения те вузы и специальности, которые так или иначе связаны с познанием и охраной природной среды. Эмоционально-эстетический же эффект функционирования геоэкологического лагеря заключается в том, что его выпускники не только гораздо лучше чувствуют и понимают красоту окружающей их природы, но и могут эстетически оценить ее.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Экология: наука и область образования: Метод. реком. / С. В. Алексеев. – СПб.: СПбГУПМ, 1994. – 54 с.

2. Алексеев С. В., Груздева Н. В., Муравьев А. Г. Экологический центр в образовательной системе школы / С. В. Алексеев, Н. В. Груздева, А. Г. Муравьев. – СПб.: Крисмас+, 1996. – 120 с.

3. Алексеев С.В., Рипачева Е.В., Корякина Н.И. Педагогика окружающей среды и устойчивого развития : теория и практика /под общ.ред. С.В.Алексеева. - СПб, СПбАППО, 2015. - 200с

4. Алексеев С. В. и др. Практикум по экологиии / С. В. Алексеев, Н. В. Груздева, А. Г. Муравьев, Э. В. Гущина. – М.: АО.МДС, 1996. – 192 с.

5. Алексеев С. В., Груздева Н.В., Гущина Э.В., Шиленок Т.А. Состояние дошкольного и школьного экологического образования в Санкт-Петербурге /Биосфера. - 2014. — Т.6. - №1. - С.89-105.

6. Алексеев С. В. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования: Монография. - СПб.: СпецЛит, 2001.

7. Алексенко В. Н. Научно-педагогические основы культуросообразного экологического образования школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ростов-н/Д: РГПУ, 1999. – 26 с.

8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр.: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. В. Ломова – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 – 213 с.; Т. 2. – 387 с.

9. Андреева В. В., Овчинникова П. Г. Охрана окружающей среды: Учеб. пособие / В. В. Андреева, П. Г. Овчинникова. – Саратов: СГПУ, 1994. – 48 с.

10. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. пособие для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1997. – 375 с.

11. Андреева Е. К. От экологического воспитания к пониманию ноосферы / Е. К. Андреева // Сов. педагогика. – 1957. – № 6. – С. 35–39.

12. Анучин В. А. Географический фактор в развитии общества / В. А. Анучин. – М.: Мысль, 1982. – 335 с.

13. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М., 1999. – 367 с.

14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

15. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса. – Киев: Радяньска школа / Ю. К. Бабанский. – 1984. – 287 с.

16. Баринова И. И. Внеурочная работа по географии / под ред. И. И. Бариновой. – М.: Просвещение, 1988. – 152с.

17. Баринова И. И. Проблемы современного урока географии и экологии / И. И. Баринова // География и экология в школе XXI века. - 2009. - № 6. - 0,3 п.л.

18. Барышникова Г. Б. Познавательная и практическая деятельность в природе как фактор формирования личности младшего школьника: автореф. дис. … канд. пед. наук / Г. Б. Барышникова. – М., 1997. – 19 с.

19. Безрукова В. С. Интегративные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Свердловск: СИПИ, 1990. – 128 с.

20. Беккер И. Л. Туристско-краеведческая деятельность как средство формирования экологической культуры старших подростков: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. Л. Беккер. – М., 1995. – 21 с.

21. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.

22. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. - 512 с.

23. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 324 с.

24. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

25. Болгар Н. Н. Экология, культура, нравственность (методологический аспект) / Н. Н. Болгар // Содержание регионального компонента экологического образования при апробации учебных пособий в образовательной области «Экология». – СПб., 1994. – С. 34–37.

26. Бондаревская Е. П. Личностно-ориентированный образовательный процесс: Сущность, содержание, технологии / Е. П. Бондаревская Е. П. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 285 с.

27. Бочарова В. Г. Воспитание учащихся по месту жительства: Кн. для учителя / под ред. В. Г. Бочаровой, М. М. Плоткина. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

28. Бочарова В. Г. Об исследовании процесса взаимодействия школы и социальной среды / В. Г. Бочарова – М.: НИИОП, 1983. – 49 с.

29. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М.: SvR-Аргус, 1994. – 200 с.

30. Бочарова В. Г., Плоткин М. М. Воспитательная работа со школьниками по месту жительства: Учеб. пособие / В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин. – М.: ВКШ.,1983. – 94 с.

31. Буева Л. П. Социология и педагогика / Л. П. Буева. – М.: Педагогика, 1971. – 27 с.

32. Буева Л. П Социальная среда сознание личности / Л. П. Буева. – М.: МГУ, 1968. –268 с.

33. Бурмыкина О. Н., Черейский В. Л. Проблемы экологической культуры горожан / О. Н. Бурмыкина, В. Л. Черейский // Проблемы формирования современной экологической культуры. – Вильнюс: 1987. – С. 124–134.

34. Васильев С. В. Формирование природоохранных понятий в школьном курсе физической географии: автореф. дис. … канд. пед. наук / С. В. Васильев. – Л., 1987. – 22 с.

35. Васильева Т. Н. Экологическое образование школьников / С. В. Васильев // География в школе. – 1997. – № 2 . – С. 71–73.

36. Верзилин Н. М. Биосфера, её настоящее, прошлое и будущее: сб. ст. / под ред. Н. М. Верзилина. – М.: Изд-во АПН. – 72 с.

37. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. –М.: Наука, 1989. – 258 с.

38. Винокурова Н. Ф., Трушин В.В. Глобальная экология. 10-11 классы. – М.: Просвещение, 1998.

39. Винокурова Н. Ф. Методическое пособие по курсу «Природопользование»: кн. для учителя / Н. Ф. Винокурова. – М.: Просвещение, 1996. – 208 с.

40. Винокурова Н. Ф. и др. Методическое пособие к учебнику «Естествознание»– М.: Просвещение, 1998.

41. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М.: Новая школа,1998. – 107 с.

42. Воспитание–96 / сост. и науч ред С. Д. Поляков. – Вып. 1: Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное-коллективно-творческое дело. – Ульяновск: ИПКПРО, 1996. –25 с.

43. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски: сб. / сост. Н. Л. Селиванова. – М.: Знание, 1989. – 77 с.

44. Вульфов Б. З., Семенов В. Д. Школа и социальная среда: Взаимодействие / Б. З. Вульфов, В. Д. Семенов. – М.: Знание, 1981. – 92 с.

45. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; послесл. В. В. Давыдова – М.: Педагогика–пресс, 1996. – 533 с.

46. Габеев Я. И. Теоретические основы природоохранительного образования / Я. И Габаев; ред. В. А. Крушинский. – Кишинев: Штипица, 1981. – 154 с.

47. Габеев Я. И. Природоохранное просвещение в системе среднего биологического образования: автореф. дис. … д-ра / Я. И. Габаеев. – Л., 1974. – 54 с.

48. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // Нар. образование.– 1998. – № 6. – С. 108–111.

49. Гершунский Б. С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании / Б. С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 3–13.

50. Гирусов Э. В. От экологического знания к экологическому сознанию. Взаимодействие общества и природы / Э. В. Гирусов. – М.: 1986. – 150 с.

51. Гирусов Э. В. Природные основы экологической культуры / Э.В. Гирусов // Экология, культура, образование. – М., 1989. – 44 с.

52. Гирусов Э. В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы / Э. В. Гирусов. – М.: Наука, 1983. – 138 с.

53. Гирусов Э. В. Экологизация как способ сохранения общества / Э. В. Гирусов // Экологизация. Проблемы и процессы современного развития. – Владивосток, 1988. – 187 с.

54. Гирусов Э. В. Экология и культура / Э. В. Гирусов. – М.: Знание, 1989. – 64 с.

55. Гирусов Э.В.,. Бобылев С.Н, Новоселов А.Л., Чепурных Н.В. Экология и экономика природопользования. /Под редакцией проф. Э.В. Гирусова, проф. В.Н. Лопатина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2003. - 519 с.

56. Гирусов Э. В., Герасимчук А. А. Формирование социально-экологической культуры студенческой молодежи / Э. В. Гирусов, А. А. Герасимчук // Философские и экологические проблемы. – М., 1990. – 287–298 с.

57. Гирусов Э. В., Никитин Е.Д. Шагреневая кожа Земли: Биосфера-Почва-Человек. – М.: Наука, 1993.

58. Горелов А. А. Социальная экология / А. А. Горелов. – М.: ИФРАН, 1998. – 262 с.

59. Гуманизация воспитания в современных условиях: сб. ст. / Ин-т пед. инноваций РАО / под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. – М.: Инноватор, 1995. – 115 с.

60. Даринский А. В. Вопросы туризма в школьном курсе географии / А. В. Даринский. – М.: Просвещение, 1979. – 135 с.

61. Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы / Н. С. Дежникова. – М.: Знание, 1984. – 79 с.

62. Дерябо С Д., Ясвин В. А. Психология отношения к природе: Монография. - М.: Смысл, 2000. — 456 с.

63. Дерябо С Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д, 1996. – 476 с.

64. Дикий В. Н. Нравственное воспитание подростков в процессе общения с природой: автореф. … канд. пед. наук / В. Н. Дикий. – М., 1967. –17 с.

65. Добрецова Н. В. Научно-методические основы натуралистической работы в пионерском лагере: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н. В. Добрецова. – М., 1982. – 23 с.

66. Добрецова Н. В. Экологическое воспитание в пионерском лагере / Н. В. Добрецова. – М.: Агропромиздат, 1988. – 236 с.

67. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.

68. Едалина Н. А. Проблемы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций / Н А. Едалина. – Екатеринбург: Банк культ. информ., 1998. – 101 с.

69. Введение в географию / В. С. Жекулин. – Л.: ЛГУ, 1989. – 270 с.

70. Жиров А. И. Геоэкология: наука и образование / А. И. Жиров. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 163 с.

71. Жиров А. И. и др. Создание, формирование и функционирование образовательных систем / А. И. Жиров, В. Г. Мосин, В. П. Соломин. – СПб.: РГПУ им. Герцена. – 91 с.

72. Жиров А. И. Теоретические основы геоэкологии: Монография. - СПб.: Изд-во РГБ, 2001. - 376 с.

73. Жиров А.И., Комиссарова Т.С. Современные эколого-образовательные стратегии: Коллективная монография / Под редакцией Г.С. Камериловой, Н.Д. Андреевой. - // Методология отбора содержания профессионального эколого-географического образования в период перестройки российской высшей школы. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. - 307 с.

74. Заир-Бек Г. Б. Педагогическое проектирование в системе образования: Общая теория проектирования / Г. Б. Заир-Бек. – СПб.: СПб ГУПМ, 1994. – 18–33 с.

75. Захлебный А. Н. На экологической тропе / А. Н. Захлебный. – М.: Знание, 1986. – 77 с.

76. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития. – М.: Университет им. В.И. Вернадского. Специальный выпуск (39). 2012.

77. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: Монография. – М., 1981. - 184 с.

78. Захлебный А. Н. и др. Охрана природы в школьном курсе биологии: Пособие для учителя / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1977. – 207 с.

79. Захлебный А. Н. Экологическое образование во внеклассной работе: Пособие для учителя / А. Н. Захлебный. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

80. Зверев И. Д. Введение в экологические системы: Учеб. пособие для школьников/ И.Д. Зверев; [Подгот. в Ин-те средств обучения Рос. акад. образования]. - М.: Тобол, 1995. -71 с.

81. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении / И. Д. Зверев. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

82. Зверев И. Д. Организация экологического образования в школе / И. Д. Зверев. – Пермь: Б. И., 1990. – 148 с.

83. Зверев И. Д. Становление и развитие ответственного отношения школьников к природной среде / И. Д. Зверев. – М.: НИИСИМО, 1981. – 86 с.

84. Зверев И. Д. О формировании ответственного отношения к природе / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1975. – № 11.– С. 10–14.

85. Зверев И. Д., Салеева Л. Н. Воспитание любви и бережного отношения к природе / И. Д. Зверев, Л. Н. Салеева // Начальная шк. – 1979. – № 1. – С. 31–33.

86. Зверев И. Д. Учебные исследования по экологии в школе: Методы и средства обучения / И.Д. Зверев; [Подгот. в Ин-те средств обучения Рос. акад. образования]. - М.: Центр «Экология и образование», 1993. -86 с.

87. Зверев И. Д. Формирование ответственного отношения школьников к природе / И. Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1983. – № 12. – С 14–16.

88. Зверев И. Д. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / И. Д. Зверев, Л. П. Печко, А. П. Сидельковский и др. – М.: Педагогика, 1984. – 135 с.

89. Зверев И. Д. Экологическое образование в школе: Концепция / И. Д. Зверев. – М.: Моск. департамент образования, 1994. – 30 с.

90. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И. Д. Зверев. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

91. Зинченко В. П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В. П. Зинченко. – М.: Тревола, 1994. – 393 с.

92. Зорина Л. Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования / Л. Я. Зорина. – М.:РАО ИТП и МИО, 1993. – 163 с.

93. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. – Рязань, 1994. – 111 с.

94. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

95. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

96. Иванов П. В. Изучение леса в школе / И. П. Иванов. – Петрозаводск.: Госиздат. Карел. ССР, 1959. – 118 с.

97. Иванова Н.А., Сторчак Т.В., Юмагулова Э.Р. И Лабораторный практикум по экологии: Учебно-методическое пособие / Н.А.Иванова, Т.В.Сторчак, Э.Р.Юмагулова. — Нижневартовск: Изв-во Нижневарт. гос. ун-та,, 2014.

98. Игнатова В. А. Психолого-педагогический анализ в перестройке деятельности учителей и учащихся / В. В. Игнатова. – Красноярск: КГПИ, 1990. – 130 с.

99. Игнатова В. В. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика / В. А. Игнатова – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. – 195с.

100. Игнатовская Н. Б. Природа как ценность культуры / Н. Б. Игнатовская. – М.: Знание, 1987. – 62 с.

101. Игумнова Е. А. Воспитание экологической культуры младших подростков: автореф. дис. … канд. пед наук / Е. А. Игумнова. – Чита, 1999. – 18 с.

102. Иоганзен Б. Г., Городецкая Н. А. Сельская школа и охрана природы: пособие для учителя / Б. Г. Иоганзен, Н. А. Городецкая. – М.: Просвещение, 1976. – 143 с.

103. Исаченко А. Г. Оптимизация природной среды / А. Г. Исаченко. – М.: Мысль, 1980. – 231 с.

104. Кабаян Н. В. Развитие экологических понятий в разделе «Растения» курса биологии: дис. … канд. пед. наук / Н. В. Кабаян. – Л.: РГПУ, 1990. – 149 с

105. Каган М. С. Философия культуры: Становление и развитие / М. С. Каган. – СПб., 1995. – 368 с.

106. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: Учеб. пособие / М. Г. Казакина. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1989. – 83 с.

107. Казакина М. Г. Этапы развития коллектива / М. Г. Казакина. – Пермь: Б. И., 1980. – 26 с.

108. Камерилова Г.С., Демидова Н.Н., Варламов А.С. Электронный учебный методический комплекс дисциплины экологической направленности в информационной образовательной среде вуза (на примере мининского университетав сборнике: эволюция ито: 30 лет школьной информатике Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2015. С. 147-151.

109. Камерилова Г.С., Демидова Н.Н., Матвеева А.В. Система формирования экологической компетентности на основе изучения живой природы урбанизированной среды мегаполиса: теоретико-методологические основы и методическая модель Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 14.

110. Камерилова Г. С. Экологическая ситуация в России / Г. С. Камерилова // Соврем. пробл. экологии. – М.: Просвещение, 1997. – 33–46 с.

111. Караковский В. А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 125 с.

112. Каропа Г. Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию / Каропа. – Минск: Ун.-т, 1994. – 211 с.

113. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. –176 с.

114. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метаморфозы и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука , 1997. –223 с.

115. Кобылянский В. А. Природа и общество: Специфика, единство, взаимодействие / В. А. Кобылянский. – Красноярск: КГУ, 1985. –119 с.

116. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.

117. Комиссарова Т.С. Макарский А.М. Методика и практика проведения школьных экологических экспедиций в Ленинградской области: учебное пособие. - СПб: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2007. - 62 с.

118. Комиссарова Т.С., Левицкая К.И. Полевая геоэкология: Учебное пособие. - СПб: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2011, 56 с.

119. Комиссарова Т. С., Макарский А. М. Полевые уроки по геоэкологии. Кн. 1 / Т. С. Комиссарова, А. М. Макарский – СПб.: ЛОИУУ, 1995 – 163 с.

120. Комиссарова Т.С. Макарский А.М. Тосненский край. Учебное пособие по краеведению: Учеб. пособие. - СПб: Лики России, 2002, 112 с.

121. Комисарова Т.С. Теория и практика экологического образования в Ленинградской области //«География и экология в школе XXI века», № 9. 2004, 4 с.

122. Кон И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.

123. Коробкина Н. Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 17 с.

124. Корсунская В. М. Уроки общей биологии / В. М. Корсунская. – М.: Просвещение, 1986. – 284 с.

125. Кочерин А. Н. и др. Экологическое знание и сознание / А. Н. Кочерин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев. – Новосибирск: Наука, 1987. – 218с.

126. Кочерин А. Н. и др. Экологическое знание и сознание. Особенности формирования / А. Н. Кочерин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев. – Новосибирск, 1987. – 157 с.

127. Кочуров Б. И. Новые геоэкологические и социально-экологические термины и понятия / Б. И. Кочуров // География в школе. – 1999. – № 3. – С. 10–14 с.

128. Краевский В. В. Проблемы научно-обоснованного обучения: методологический анализ / В. В. Краевский. – М., 1977. – 264с.

129. Крапивенский С. Э Социальная философия / С. Э. Крапивенский. – Волгоград, 1996. – 352 с.

130. Красновидова С. С. Методические рекомендации к проблемному семинару «Охрана природы»: Экспериментальный материал / С. С. Красновидова. – Л.: НИИООВ, 1984. – 23 с.

131. Критерии, методы и методика изучения формирования отношений школьников к природе / под ред. А. П. Сидельковского. – Ставрополь, 1988. – 200 с.

132. Крылова Н. Б. Новые ценности в образовании: образование и сообщество / Н. Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1996. – 143 с.

133. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. С. Кузьмин. – Л, 1967. – 31 с.

134. Кузьмина Е. И. Психология свободы / Е. И. Кузьмина. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 195 с.

135. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 112 с.

136. Кузьминкова М. П. Детский коллектив по месту жительства, как фактор воспитания детей и подростков: автореф. … канд. пед. наук / М. П. Кузьминкова. – М., 1971. – 21с.

137. Куракин А. Т. Педагогика коллектива / А. Т. Куракина. – М.: НИИ ОП, 1979. – 48 с.

138. Куракин А. Т. Коллектив и личность школьника / А. Т. Куракин, Х. И. Лийметс, Л. И. Новикова. – Таллин: РИУУ, 1991. – 79 с.

139. Куракин А.Т., Новикова Л. И. Коллектив и личность ребёнка / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – М.: Знание, 1971. – 37с.

141. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся / Т.В. Кучер.- М.: Просвещение, 2000. — 318 с.

142. Кучер Т. В. Экологическое образование учащихся в обучении географии: Пособие для учителя / Т. В. Кучер. – М.: Просвещение, 1990. – 127с.

143. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа. 1991. – 224 с.

144. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк. 1989. – 360 с.

145. Лейметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения / Х. Й. Лейметс. – М.: Знание, 1982. – 95 с.

146. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

147. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

148. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 521 с.

149. Лихачев Д. С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем / Д. С. Лихачев. – М.: Сов. писатель, 1988. – 142 с.

150. Личностный подход в образовании: от концепции к технологии и опыту: тез. докл. / науч. ред. Сериков В. В. – Волгоград: Перемена, 1998. – 180 с.

151. Личность в воспитательной системе школы: науч.-метод. сб. / под. ред А. В. Гаврилина и Л. И. Новиковой.) – Владимир, 1993. – 152с.

152. Лось В. А. Человек и природа. Социально философские аспекты экологических проблем / В. А. Лось. – М.: Политиздат, 1978. – 224 с.

153. Маловидченко Т. А. Формирование экологической воспитанности старших подростков в школе: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т. А. Маловидова. – М, 1999. – 22с.

154. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. – М.: Издательство РЭФИА, 1996 – 53 с.

155. Мамедов Н. М. Философия и экологическая проблема: сб. ст. / Н. М. Мамедов: под ред. Н. М. Мамедова – М.: ФО СССР, 1990. – 313 с.

156. Мамедов Н. М., Суравегина И. Т. О требованиях к уровню подготовки учащихся по экологии / Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина // Биология в школе. – 1996. – № 3. – С. 33–37.

157. Мамедов Н. М., Суравегина И. Т. Подготовка учащихся по экологии. Содержание и требования / Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина // Биология в школе – 1996. – № 2. – С. 25–28.

158. Мамедов Н. М. Современные экологические концепции: учебно-методическое пособие // Концепции современного естествознания//Москва, Юрайт, 2015. - с.

160. Мансурова С.Е., Кокуева Г.Н. Следим за окружающей средой нашего города: 9-11кл.: Школьный практикум. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. -112с.

161. Мануйлов. Ю. С. Средовый подход в воспитании: к определению понятия. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / Ю. С. Мануйло. – М., 1992. – 134 с.

162. Матрусов И. С. Школа и охрана природы / И. С Матрусов. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

163. Матрусов И. С., Лисов В. А. Школьная география и природоохранительное воспитание учащихся / И. С Матрусов, В. А. Лисов // Сов. педагогика. –1975. – № 2 – С. 12–18 с.

164. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью / Н. А. Минкина. – М.: Высшая шк., 1990. – 143 с.

165. Моделирование и обучение: сб. науч. тр. – Мурманск: МГПИ, 1992. – 145 с.

166. Моделирование как метод научного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

167. Моделирование обучения и поведения: сб. ст. АН. СССР – М.: Наука, 1975. – 238 с.

168. Моисеев Н. Н. Экология и образование / Н. И. Моисеев. – М.: ООО «Юнисам», 1996. – 190 с.

169. Моисеев Н. Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление / Н. Н. Моисеев // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 63–75.

170. Моисеев Н.Н. Избранные труды. В 2-х томах. Том 2. Междисциплинарные исследования глобальных проблем. Публицистика и общественные проблемы. – М.: Тайдекс Ко, 2003.

171. Моисеев Н. Н. Моисеева Л. В. Экологическое образование: исторический аспект / Н. Н. Моисеев, Л. В. Моисеева. – Екатеринбург: ТОО «Уникум», 1996. – 109 с.

172. Моисеев Н. Н. Экологическое образование и экологизация образования / Н. Н. Моисеев // Биология в школе. – 1996. – № 3. – С. 49–54.

173. Моисеева Л. В. Альтернативные модели экологического образования / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. – 106 с.

174. Моисеева Л. В. Диагностические методики в экологическом образовании: Учеб. пособие / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1996. – 157 с.

175. Моисеева Л. В., Колтунова И. Р. Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников: Метод пособие для учителей / Л. В. Моисеева, И. Р. Колтунова. – Екатеринбург: Уникум, 1993. – 38 с.

176. Моделирование воспитательных систем: теория и практика: сб. науч. ст. / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л Селивановой. – М.: РОУ, 1995. – 144 с.

177. Момотова А. П. Система работы по охране природы в городской восьмилетней школе: автореф. дис. … канд. пед. наук / А. П. Момотова. – М., 1969. – 23 с.

178. Момотова А. П. Школа и охрана природы: Из опыта работы / А. П. Момотова. – Петрозаводск: Карелия, 1984. – 174 с.

179. Мочалова Н. М. Педагогически эффективная система: состав, структура и принципы конструирования: Учеб. пособие / Н. М. Мочалова – Казань: КГПУ, 1995. – 49 с.

180. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М.: ИПП, 1997. – 368 с.

181. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М.: Akademia, 1999. – 184 с.

182. Муздыбавев К. Психология ответственности / К. Муздыбавев; под ред. В. Е.Семенова. – Л.: Наука, Лен. отдел., 1983. – 240 с.

183. Мясищев В. Н. Психология и педагогика / В. Н. Мясищев; отв. ред. В. Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. – 192 с.

184. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: МОДЭК, 1998. – 362 с.

185. Наторп П. Социальная педагогика / П. Наторп. – СПб., 1911. – 132 с.

186. Невзоров Б. П. и др. Педагогические условия реализации экологического образования и воспитания / Б. П. Невзоров и др. – Кемерово: Изд-во ОблИУУ, 1998. – 142 с.

187. Николаев И. Г. Педагогические условия моделирования воспитательных систем: авторф. дисс. … канд. пед. наук / И. Г. Николаев. – Краснодар, 2000. – 20 с.

188. Николина В. В. Экология и культура: воспитание у учащихся ценностей экологической культуры в городской среде: Учеб. пособие / В.В. Николина, Г.П. Шалфицкая. - Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. - 71 с.

189. Николина В. В. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к окружающей среде / В. В. Николина. – Н. Новгород, 1996. –54 с.

190. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 79 с.

191. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика – № 6, 2000. – С. 29.

192. Новикова Л. И. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. / Л. И. Новикова; под ред. Л. И. Новиковой. – М.: НИИТИИП, 1992. – 134 с.

193. Новикова Л. И., Караковский В. И. Воспитание? Воспитание… Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем / Л. И. Новикова, В. И. Караковский. – М.: Новая шк., 1996. – 155 с.

194. Новикова Л. И., Куракин А. Т. Коллектив и личность ребёнка / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин. – М., 1970. – 98 с.

195. Новые ценности в образовании. Вып. 2 Содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. – М., 1995. – 103 с.

196. Огоньков В. Н. Развитие экологической культуры учащихся на разных этапах непрерывного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук / В. Н. Огоньков. – Новгород, 1998. – 18 с.

197. Организация экологического образования в школе / под. ред. И. Д. Зверева Т. Н. Суравегиной. – Пермь, 1980. – 149 с.

198. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников ср. общеобразов. шк. / под ред. И. Зверева, И. Т. Сурвегиной. – Пермь: Б. И., 1990. – 148 с.

199. Ореховский А. И. Ответственность и её социальная природа (Методологический аспект) / А. И. Ореховский. – Томск: Изд-во ТГУ, 1978. – 231 с.

200. Отношение школьников к природе / под ред. И. Д Зверева., И. Т. Суравегиной – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.

201. Пашканг К. В. Неповторимый лик Земли: Учеб. пособие / К. В. Пашканг. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.

202. Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН, 1983. – 98 с.

203. Песковский Е. А. Неформальное образование как средство формирования готовности старшеклассников к высшему образованию: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. А. Песковский. – Красноярск, 1997. – 24 с.

204. Петров К. М., Жиров А. И. География, экология, культура: Введение в геоэкологию: Учеб. пособие / К. М. Петров, А. И. Жиров. – СПб.: СПб ун-т, 1995. – 127 с.

205. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 225 с.

206. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

207. Платонова Н. М. Педагогика: Теория обучения: Учеб. пособие / Н. М. Платонов. – СПбГУ, 1993. – 81 с.

208. Плоткин М. М. Деятельность ученических коллективов и объединений во внешкольной среде: Сб. науч. тр. / М. М. Плоткин. – М.: АПН СССР, 1988. –105 с.

209. Плоткин М. М. Учебно-воспитательный комплекс: Сб. науч. тр. АПН СССР НИИ общ. пробл. воспитания / М. М. Плоткин. – М.: АПН СССР, 1990. – 139с.

210. Пономарева И. Н. Основные направления реализации экологического образования в современной школе / И. Н. Пономарева // Экологическое образования в России: проблемы и практика. – М., 1995. – С. 7–13.

211. Пономарева И. Н. Проблемы экологии в практике современного экологического образования / Содержание регионального компонента экологического образования при апробации учебных пособий в образовательной области «Экология» / И. Н. Пономарева. – СПб., 1994. – С. 69–72.

212. Пономарева И. Н. Экологические понятия, их система и развитие в курсе биологии: Учеб. пособие / И. Н. Пономарева. – Л., 1979. – 71 с.

213. Пономарева И. Н. Система и развитие экологических понятий в курсе биологии средней школы: дис. … д-ра. пед. наук / И. Н. Пономарева. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1980. – 392 с.

214. Пономарева И. Н. Экология: наука и образование: Монография. /Герценовская антология – СПб: РГПУИ им. Герцена, 2016 - 352 с.

215. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие: Опыт программно-целевого управления / М. М. Поташник. – М.: Новая шк., 1996. – 317 с.

216. Преображенский В. С. . География в меняющемся мире. Век XX: Побуждение к размышлению / В. С. Преображенский. – М.: ИГ, 1997. – 273 с.

217. Пребраженский В. С. Что нам нужно? Экологические элементы в программе или ведущая роль экологического подхода? / В. С. Пребраженский // География в школе. – 1991. № 3. – С. 37–39.

218. Применение методов моделирования в дидактике: сб. ст. – Хабаровск: Хаб. пединститут, 1976. – 111 с.

219. Приоритеты современной педагогики: мир – экология – сотрудничество. – М.: Новая шк., 1993. – 159 с.

220. Проблемы экологического образования в средней школе: материалы всес. пленума / под ред. И. Д. Зверева. – М.: НИИ МО, 1979. – 149 с.

221. Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе: тез. докл. Всес. конф.: в 2 ч. – Таллин, 1984. – 217 с.

222. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: ИТП и МИО, 1994. – 104 с.

223. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / пер. с англ. / сост. М. Кинг. Центр «За наше общее будущее». – Женева, 1983. – 70 с.

224. Прозументова Г. Н. Система деятельности как фактор формирования всесторонних и гармонических ценностных ориентаций школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. / Г. Н. Пребраженский. – М., 1979. – 17 с.

225. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности / В. П. Прядеин. – Екатиренбург: УГПУ, 1998. – 291 с.

226. Птицына Н. А. Формирование социально-экологической ответственности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Птицына. – М., 1994. – 22 с.

227. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников / Н. Ф. Радионова. – Л: ЛГПИ им. Герцена, 1989. – 84 с.

228. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Гуманитарный подход к оценке образованности обучающихся (Проблемы гуманизации образования: сб. науч. тр.) / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: РГПУ, 1999. – С. 34–46.

229. Радионова Н. Ф. Основы педагогических теорий и систем: программы учеб. курсов по педагогике. – Ч. 1 / Н. Ф. Радионова. – СПб.: РГПУ, 1996. – С. 14–22.

230. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников: дис. д-ра. пед. наук / Н. Ф. Радионова. – Л.: РГПУ, 1991. – 473 с.

231. Резникова В. З. Формирование экологических понятий на уроках зоологии в средней школе: автореф. дис. ... канд. наук / В. З. Резникова. – М., 1972. – 23 с.

232. Реймерс Н. Ф. «Реймерсовские чтения»: науч. конф. / Н. Ф. Реймерс. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. – 79 с.

233. Реймерс Н. Ф. Начала экологических знаний / Н. Ф. Реймерс. – М.: МНЕПУ, 1993. – 261 с.

234. Реймерс Н. Ф., Яблоков А. В. Словарь терминов и понятий связанных с охраной природы / Н. Ф. Реймерс, А. В. Яблоков. – М.: Наука, 1982. – 145 с.

235. Рогаленкова Л. В. Экологическое воспитание подростков в экологическом лагере: автореф. дис. … канд. пед. наук./ Л. В. Рогаленкова. – М.: НИИ общ. проблем воспитания, 1989. – 16 с.

236. Родзевич Н. Н. География и культура / Н. Н. Родзевич // География в школе – 1999. – № 3.

237. Родзевич Н. Н., Пашканг К. В. Охрана и преобразование природы: Учеб. пособие / Н. Н. Родзевич, К. В. Пашканг. – М.: Просвещение, 1979. – 287 с.

238. Родзиевич Н. Н. Методы и формы экологизации географического образования / Н. Н. Родзиевич // География в школе. – 1994. – № 3. – С. 38–42.

239. Родзиевич Н. Н. Проблемы реализации экологического императива // География, № 24 – М.: Первое сентября, 2008.

240. Родова Л. А. Работа школьников по охране природы, её образовательное и воспитательное значение: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Родова. – Алма-Ата, 1976. – 18 с.

241. Ролевые игры по охране природы в средней школе: Сб. ст. / под ред. А. Н. Захлебного. – М., 1978. – 22 с.

242. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1 – 448 с.

243. Рыков И. А. Охрана природы в школе / И. А. Рыков. – Л.: Лениздат, 1961. – 65 с.

244. Салеева Л. П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1978. – 22 с.

245. Сахно А. В. Экологическое воспитание учащихся / А. В. Сахно // Философские и экологические проблемы. – М.: 1990. – С. 274–286.

246. Селиванова Н. Л. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски: сб. ст. / Н. Л. Селиванова. – М.: Знание, 1989. – 77 с.

247. Семенов В. Д. Социальная педагогика / В. Д. Семенов. – Екатеринбург, 1995. – 231 с.

248. Сен-Марк Ф. Социализация природы / Ф. Сен-Марк. – М.: Прогресс, 1977. – 429 с.

249. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педсистем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с.

250. Сериков В. В. Личностный подход: от концепции до технологи / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

251. Сидельковский А. П. Человек и природа: Формирование отношений / А. П. Сидельковский. – Ставрополь, 1975. – 224 с.

252. Сидельковский А. П. Взаимодействие школьников с природой как воспитательный процесс: Системный подход: автореф. дис. … д-ра. пед. наук / А. П. Сидельковский. – Ставрополь, 1978. – 40 с.

253. Сидельковский А. П. Психологические основы отношений школьников к природе: Учеб. пособие / А. П. Сидельковский. – Ставрополь: МГПИ им. В. И. Ленина ,1987. – 87 с.

254. Сластенин В. А. Педагогика: иновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

255. Сластенина Е. С. Экологическое образование в подготовке учителя: Вопросы теории и практики / Е. С. Сластенина. – М.: Педагогика, 1984. – 104 с.

256. Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я Лернера, И. К. Журавлевой. – М.: ИТП и МИО, 1994. – 288 с.

257. Современные проблемы экологии и их изучение в школе: кн. для учителя / под ред. А. А. Касьяна. – М.: Просвещение, 1997. – 93 с.

258. Соломин В. П. Национальное природное и культурное наследие в образовании. Экология. Краеведение. Туризм / В. П. Соломин. – СПБ.: Образование, 1997. – 70 с.

259. Соломин В. П. Общая экология: Учеб. пособие. – М.: Феникс, 2009.

260. Социально-философские аспекты взаимодействия общества и природы. – М.: Знание, 1975. – 63 с.

261. Социальная педагогика: Вопросы теории и практики / В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфов, М. П. Гурьянова. – М., 1974. – 109 с.

262. Сочава В. Б. Введение в учение о геосистемах / В. Б. Сочава. – Новосибирск: Наука, 1978. – 319 с.

263. Сочава В. Б. География и экология / В. Б. Сочева. – Л., 1970. – 24 с.

264. Суравегина И. Т. Как учить экологии / И. Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1995. – 95 с.

265. Суравегина И. Т., Захлебный А. Н. Экологическое образование школьников по внеклассной работе: Пособие для учителя / И. Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 195 с.

266. Суравегина И. Т., Ермакова Д. С. Учимся решать экологические проблемы: Упражнения для тренинга. // Биология в школе. - 2002. - N 7. - С. 12-15.

267. Суравегина И. Т. Изучение природы школьниками и их общественно полезная деятельность о её охране / И. Т. Суравегина. – М.: НИИ содержания и методов обучения, 1978. – 100 с.

268. Суравегина И. Т. Методическая система экологического образования / И. Т. Суравегина // Сов. педагогика . –1988. – № 9. – С. 23–25.

269. Суравегина И. Т. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников сред. общеобразов. шк. / И. Т. Суравегина; под. ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – Пермь: Б. И. – 148 с.

270. Суравегина И.Т. Экологический практикум: Задачи для учащихся / И. Т. Суравегина. – М.: НИИСИМО, 1982. – 45 с.

271. Суравегина И. Т. Школьная экология. Задачи и функции / И. Т. Суравегина // Биология в школе. – 1999г. – № 3. – С. 18–23.

2712 Сураверина И. Т. Междисциплинарный характер экологических знаний / И. Т. Суравегина // Сов. педагогика. – 1984. – № 12. – С. 23 – 26.

273. Суравегина И. Т. Экология и мир: Метод. пособие для учителя / И. Т. Суравегина. – М.: Новая школа, 1994. – 125 с.

274. Суравегина И. Т. Экологизация школьного естествознания: проблема и поиски решения. // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. - 2009. - N 3. - С. 15-19.

275. Сухомлинский В. А. Школа и природа / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. –1970. – № 5.

276. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М.: Academia, 1999. – 287 с.

277. Теоретические основы содержания общего и среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.- М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

278. Теория и практика воспитательных систем: в 2 кн. / Р. Б. Вендровская и др.; ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М: ИТПИМИО, 1993. – кн. 1 – 143 с.; кн. 2 – 206 с.

279. Титова Е. В. Если знать как действовать: Разговор о методике воспитания: кн. для учителя / Е. В. Титова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

280. Титова Е. В. Коллективное творческое дело В помощь классному руководителю / Е. В. Титова. – Л.: Дворец пионеров, 1988. – 15 с.

281. Титова Е. В., Трухачева Т. В. Они и мы: О концептуальных основах взаимодействия образовательных учреждений и детских общественных организаций / Е. В. Титова, Т. В. Трухачева. – М.: Ассоциация исследователей детского движения. 1993. – 69 с.

282. Тихонова А. Е. Вопросы охраны природы в курсе биологии средней школы: Пособие для учителей и студентов / А. Е. Тихонова. – Хабаровск: ХГПИ, 1975. – 102 с.

283. Ткаченко Е. В. Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Е. В. Ткаченко. – Свердловск: СИПИ, 1986. – 128 с.

284. Трайтак Д. И. Как сделать интересной внеклассную работу по биологии: пособие для учителя / Д. И. Трайтак. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.

285. Трусов Ю. П. Экологический подход и проблемы становления ноосферы / Ю. П. Трусов. – Пущино: НЦБИ АН СССР, 1980. – 15 с.

286. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов; предисл. А. О. Боронаева – Л.: ЛГУ, 1988. – 343 с.

287. Урсул А. Д. О понятии «экологическая деятельность». Философские науки / А. Д. Урсул. – 1986. – № 1. – С. 39.

288. Урсул А. Д. Перспективы экоразвития / А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1990. – 260 с.

289. Урсул А. Д., Урсул Т.А. Ильин И.В. Устойчивое развитие: цели и стратеги: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 2017. С. 471–499.

290. Ушаков В. А., Ушакова М. М. Экологический лагерь школьников: Метод. пособие / В. А. Ушаков, М. М. Ушакова. – Ниж. Новгород: Б. и, 1996. – 42 с.

291. Ушинский К. Д. Избранные труды: Антология гуманной педагогики / К. Д. Ушинский. – М.: Амонашвили, 1989. – 222 с.

292. Философия и экологическая проблема: сб. ст. – М.: МГПИ ФО СССР, 1990. – 313 с.

293. Фирсов Е. Этнос и экологическая культура / Е. Фирсов // Проблемы формирования современной экологической культуры. –Вильнюс, 1987. – С. 42–61.

294. Формы экологического воспитания детей: Метод. пособие для учителей. – Шадринск, 1996. – 128 с.

295. Формы экологического образования в школе.: Практическая экология: Уеб.-метод. пособие. – Архангельск: Изд-во Помор. междунар. пед. ун-та, 1994. – 189 с.

296. Хамадаш Али. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы / Али Хамадаш // Перспективы (журнал ЮНЕСКО). – 1992. – № 1/2.

297. Царева Н. П. и др. Концепция воспитания в образовательных учреждениях. Информационно-справочный сборник Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области / Н. П. Царева, И. Н. Петушкова, Н. И. Козлова. – № 11–12 – С. 5–33.

298. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман. – М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 286 с.

299. Чернова Н. М. Экология / Н. М. Чернова. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.

300. Шапокене Е. Ю. Система учебно-воспитательной работы по охране природы в процессе преподавания ботаники в школе: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. Ю. Шапокене. – Л., 1971. – 24 с.

301. Шацкий С. Т. Избранные педагогические труды: в 2 т / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика – Т. 1 – 304 с.; Т 2 – 414 с.

267. Швейцер А. Культур и этика / А. Швейцер. – М.: Поргресс, 1973. – 343 с.

302. Шептуховский М. В. Природная среда как фактор воспитания школьников-подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Шептуховский. – М: АПН. СССР. – 22 с.

303. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогрессс, 1969. – 535 с.

304. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 238 с.

305. Шкарбан Н. В. Экологизация географии / Н. В. Шкарбан // Сов. Педагогика. – 1989. – № 1. – С. 32–37.

306. Школьный экологический мониторинг…: Учеб. пособие / Под редакцией Т.Я. Ашихминой. – М.: АГАР, 2000.

307. Штофф В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – Минск: Наука и техника, 1974. – 211 с.

308. Штофф В.А. Роль моделей в познании. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128с.

309. Щуркова Н. Е Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогический поиск, 1988. – 77 с.

310. Экологизация сознания во взаимодействии общества и природы: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1984. – 163 с.

311. Экологизация сознания во взаимодействии общества и природы: межвуз. сб. – Иваново, 1984. – 163 с.

312. Экологический мониторинг в школе: Рекомендации по проведению непрерывного экологической практики / под ред. проф. П. А. Коробейниковой. – Вологда: Русь. ВГПУ, 1998. – 213 с.

313. Экологическое образование и устойчивое развитие / К. Х. Делокаров, Г. А. Комиссарова, В. А. Лось и др.; отв. ред. А. Д Урсул. – М.: Изд-во РАГС, 1996. – 213 с.

314. Экологическое образование школьников / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

315. Экологическое образование: Материалы Междунар. семинара / ред. кол.: акад. РАО Г. А. Бордовский и др.) – СПб.: Образование, 1997. – 114 с.

316. Экология и культура: Сборник / Ред. Н. Филлиповский. – М.: Знание, 1984. – 95с.

317. Экология, культура, образование: Материалы к конф. / под ред. Н. М. Мамедова и др. – М.: Б. и., 1989. – 242 с.

318. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

319. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 235 с.

320. Якиманская И.С. Социальная адаптация воспитанников в дополнительном образовании и опыт проведения мониторинга качества образовательных услуг./ Якиманская И.С.- Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования. Материалы 8 Всеросийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2012.

321. Якиманская И.С. Особенности ожиданий от дополнительного образования субъектов образовательного процесса./ Якиманская И.С.- Социокультурная среда как фактор развития ребенка: сборник научных трудов. - Москва; Чебоксары: Чебоксарский филиал ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010.-с. 202-208.

322. Ясвин В. А. Личностное отношение к природе у школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Ясвин. – М.: Психолог. ин-т, 1993. – 23 с.

323. Ясвин В. А. Формирование экологической культуры: Пособие по регион. экол. политике / В. А. Ясвин; Центр. экол. политики России. - М.: Акрополь, 2004. - 195 с.

Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования

Анатолий Моисеевич Макарский

Монография

Редактор Т.С. Комиссарова

Дворец творчества детей и молодежи Колпинского района Санкт-Петербурга

Россия, Санкт-Петербург, Колпино, Стахановская улица, 14А

174