



УДК 37.033

**В.И. Турковский, Е.В. Терещенко**

## **Научно-педагогические основы разработки модели экологического воспитания учащихся гуманитарной гимназии**

В настоящее время кардинально возросла значимость проблем экологии человека и окружающей среды. Поэтому существенно усиливается роль экологического воспитания подрастающих поколений, что обусловлено рядом его следующих функций. Так, при условии системной организации экологического воспитания обеспечивается действенная взаимосвязь человека и природы, социальных и личностных условий, целей и результатов жизнедеятельности. Оно позволяет учащемуся осознать свою самооценку и значимость коллективов гимназии и класса, семьи, всего социума. Все это оказывает существенное влияние на становление целостной личности учащихся.

Незаменимое условие эффективной реализации целей и задач экологического воспитания – выбор определяющего метода изучения и преобразования данного направления воспитательной работы. Таким доминирующим методом (при обязательном использовании в комплексе с другими методами) выступает моделирование.

Применение этого метода создает необходимые предпосылки для определения наиболее существенных взаимосвязей между компонентами экологической сферы и ее взаимодействий с другими сферами жизнедеятельности личности, коллектива и социума. Моделирование реализует единство содержательной и процессуальной сторон экологической деятельности и в то же время выражает определенную логическую завершенность границ изучения и преобразования экологической сферы воспитания [1].

Логически первой стадией разработки модели выступает определение методологических подходов, обеспечивающих эффективность как процессов ее разработки, так и дальнейшего применения.

Выявление эффективных путей и средств экологического воспитания личности возможно при условии оптимального использования итогов исследований по естественным и социально-гуманитарным наукам. Для этого необходимо, чтобы исходные методологические подходы базировались на содержании трех уровней методологического знания: философском, общенаучном и конкретно-научном [2].

Содержание философского уровня раскрывается в исследованиях по социальной философии (С.П. Баньковская, Л.И. Василенко, И.П. Герасимов, Д.Ж. Маркович, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул). Их изучение показывает, что существует большое разнообразие концепций, отражающих взаимоотношение человека и природы. С позиции структурного анализа можно вычлени

основные группы экологических концепций: натурцентристские, социоцентристские и экоцентристские.

Приоритетную роль приобрели экоцентристские концепции. Их содержательная сущность выражена в признании равноправия человека и природы, ставится задача оптимизации этих отношений. Доминирование этих концепций свидетельствует о становлении новой экологической парадигмы, предшествующая же ей парадигма получила название парадигмы «человеческой исключительности». В качестве главной предпосылки новой экологической концепции выступает концепция ноосферы В.И. Вернадского. Ключевые положения этой концепции состоят в обосновании биосферной функции человека, в признании многообразия путей эволюции, осуществляемых на основе идеи соразвития или коэволюции человека и природы.

На основе концепции ноосферы, а также концепций конвергенции, постиндустриального и информационного общества, глобальных проблем разработан концепция устойчивого развития. Это стратегия экологически приемлемого социально-экономического, производственно-технического и культурного уровня развития цивилизации. При этом процессы природных и социальных систем должны быть согласованы так, чтобы оптимально служить общим целям социоэкологического развития.

Философские концепции невозможно непосредственно использовать для реализации их методологических функций (диагностических, регулятивных, нормативных, преобразовательных). В роли звена, обеспечивающего взаимодействие философского знания с конкретно-научным, педагогическим знанием, выступают общенаучные подходы и понятия.

Специфика экологических проблем и экологического воспитания обуславливает значимость системного и синергетического общенаучных подходов. При этом системный подход обеспечивает выявление оптимальных методов и средств познания и преобразования экосоциальной действительности и позволяет выявить системнообразующие (внешние и внутренние) факторы явлений и процессов. Синергетический же подход выступает основой для выявления источников и факторов становления и саморазвития социоприродной действительности.

Функции общенаучной методологии выполняют также следующие понятия: «экосоциальная ценность», «экологическая безопасность», «экологическая ответственность», «экологическая культура».

Разработка модели экологического воспитания осуществляется средствами конкретно-научного уровня методологии, средствами педагогики. Но философский и общенаучный уровни методологического знания включаются в содержание конкретно-научного уровня. Такое взаимодействие должно обеспечивать ориентирующую роль философского и общенаучного уровней и в то же время учитывать специфику научно-педагогического знания. В качестве структурных элементов этого знания, способного реализовать эвристическую роль конкретно-научной методологии, выступают идеи как исходные положения (связующий материал) теории [3].

Ведущими мировоззренческими идеями (в контексте экологического воспитания) являются: идея коэволюции как оптимизация взаимодействия развивающегося общества и изменяемой им природы; идея гуманизма как признание приоритета (в определенных аспектах) природных факторов человеческого бытия перед социальными, при этом природа рассматривается как универсальная ценность, как среда жизни, объект познания, удовлетворения этических, эстетических потребностей; идея ответственности человека за выполнение биосферной функции.

Структурным компонентом теории, конкретизирующим идеи как ее исходные положения, выступают принципы. Они являются ценностными основаниями воспитания и реализуют нормативную функцию педагогики, определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания [4]. При этом методологическую роль (в ходе разработки и использования рассматриваемой модели) выполняют как общепедагогические принципы, так и принципы, определяющие собственно экологическое воспитание. К общепедагогическим принципам, обуславливающим экологическое воспитание, относятся: принцип комплементарности экологического воспитания к другим направлениям воспитания (умственному, нравственному, эстетическому, трудовому, физическому); принцип междисциплинарности (обуславливает необходимость раскрыть связи, зависимости окружающего мира через многоаспектный характер современных экологических проблем и реализовать междисциплинарный подход); принцип личностного подхода (предполагает организацию процесса экологического воспитания на основе интересов, потребностей самих воспитанников); принцип деятельностного подхода (реализуется посредством проведения различных видов деятельности в окружающей среде, так и в организационных рамках урока, во внеклассной и внешкольной работе).

В процессе экологического воспитания реализуются и собственно экологические принципы: принцип целостности направлен на понимание единства окружающего мира, неразрывной связи составляющих его элементов, взаимообусловленности протекающих процессов и явлений, целевой, направленности протекающих процессов и явлений, при этом окружающая среда понимается как целостная, взаимосвязанная, эволюционно сбалансированная система; принцип гармонизации отношений в системе «природа-общество-человек» на различных уровнях – локальном, региональном, глобальном – характеризует соразмерность, согласованность, пропорциональность, равномерность в развитии всех компонентов данной системы, ибо гармония человека, целостность его внутреннего мира (физического, психического, морального, эмоционального состояния) зависит от гармоничности окружающей природной и социальной среды.

Вышеперечисленные идеи и принципы выступают методологическими установками для изучения систем с устойчивой структурой или же систем, находящихся в стадии становления, но исследованные в какой-то ограниченный период времени. Именно целостность и противоречивость изучаемых в экологии сложных систем обуславливает постановку вопроса о движении, внутренней динамике и развитии самих систем. Но подобная противоречивость не относится к предмету конкретно-научных исследований [5].

В философии же под развитием понимается тот путь, который проходит каждая конкретная система с момента её возникновения до преобразования или разрушения. Внутренняя динамика систем проявляется в прохождении ими четырёх этапов развития: возникновения, становления, зрелости, преобразования [6].

При этом сущностными признаками возникновения – как самостоятельного этапа развития систем — выступают: образование устойчивой взаимосвязи между её элементами и реализация двух этапов возникновения (постепенности и скачка).

Этап становления отличается превращением системы в целое, для которого характерно противоречивое единство процессов дифференциации и интеграции. Становлению системы способствуют такие причины как количественный рост и развитие координационно-субординационных связей между элементами, а также обладание ею природным и системным качествами.

Система, вступившая в этап зрелости, характеризуется структурно-организационной тождественностью частей и целого и наличием в её составе доминирующих противоположных систем. Она становится элементом другой высшей системы и наиболее перспективными в развитии оказываются те ее элементы, функции которых соответствуют потребностям высшей системы.

Процесс преобразования системы есть одновременно процесс возникновения новой системы. Выделяют внешние (изменения внешней среды, проникновение в систему чуждых элементов) и внутренние (непрерывный рост количественных элементов, ошибки в воспроизведении себе подобных, прекращение роста и воспроизведения составляющих систему элементов) причины преобразования. Преобразование может означать и реорганизацию системы и превращение её в элемент другой высшей системы или прекращение её существования [6].

Выявленные характеристики развития систем выступают методологическими ориентирами (на философском уровне методологии), способствующими определению особенностей развития системы экологического воспитания. Моделирование развития этой системы (на конкретно научном уровне) означает выявление структурных компонентов процесса экологического воспитания, реализуемого как аспект воспитательной системы гимназии и класса. В качестве этих структурных компонентов выступают: 1) субъект моделирования; 2) объект моделирования; 3) процесс деятельности по формированию модельных представлений о процессе экологического воспитания в гимназии и классе; 4) модель и результаты, достигнутые при её использовании в процессе экологического воспитания и организации жизнедеятельности гимназии и класса [7].

Главный результат деятельности вышеуказанных субъектов – модель экологического воспитания класса, выступающего главным звеном системы экологического воспитания учащихся гимназии. Модель может быть представлена в разных формах. Для установления наиболее оптимальной формы следует исходить из сложности системы экологического воспитания. Важным итогом изучения сложных систем (методом укрупнения) выступает концептуальная модель [5, с. 89]. Концептуальная модель экологического воспитания включает следующие компоненты: краткая психолого-педагогическая характеристика класса; цель и задачи воспитательной системы класса; перспективы и принципы жизнедеятельности классного сообщества; механизм функционирования и построения воспитательной системы класса (системообразующий вид деятельности, годовой круг традиционных дел в классе, самоуправление в классном коллективе, основные внутренние и внешние связи и отношения членов классного сообщества, этапы становления и развития воспитательной системы); критерии и способы изучения эффективности воспитательной системы класса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. М., 2000. – 224 с.
2. *Кохановский В.П.* Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону., 1999. – 576 с.
3. *Коротяев Б.И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие для слушателей фак. по подгот. и повышению квалификации организаторов народного образования. М., 1986. – 208 с.
4. *Российская педагогическая энциклопедия:* В 2 тт. / Гл. ред. *В.В. Давыдов.* М., 1998. – 672 с., ил. Т.2. М-Я-1999.
5. *Диалектика познания сложных систем* / Под ред. *В.С. Тюхтина.* М., 1998. – 316 с.

6. **Аверьянов А.Н.** Системное познание мира: Методол.проблемы. М., 1985. – 263 с.  
7. **Классному руководителю о воспитательной системе класса:** Методическое пособие / Под ред. **Е.Н. Степанова.** М., 2000. – 160 с.

## S U M M A R Y

*In the article the author present the model of the ecological education. This model has to do with general education in humanity gymnasias. Some aims, principles, conditions, forms and contents, methods of organization, criterions and indices the efficiency of the ecological education are produced in the article.*

*Поступила в редакцию 10.01.2001*

УДК 371.3

**Н.И. Бумаженко**

# Классификация дидактических игр: теоретический аспект

Дидактических игр и особенно различных их модификаций в педагогической литературе описано много. Но выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам учебно-воспитательного процесса позволяет их упорядочение, выраженное в классификации. Классификация дидактических игр – это выстроенная по определенному признаку система игр, которая помогает обнаружить общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое в них и тем самым способствует их осознанному выбору педагогом и наиболее эффективному применению. При опоре на классификацию, он не только ясно представляет себе систему дидактических игр, но и понимает назначение, видит характерные признаки различных игр и их модификаций.

В современной педагогике известны десятки классификаций дидактических игр, одни из которых больше пригодны для решения практических задач, а другие представляют теоретический интерес. В большинстве своем основания классификации их выражены нечетко. Этим объясняется тот факт, что в практически значимых классификациях за основу берется не одна, а несколько важных и общих сторон игры.

Анализ литературы показал, что дидактические игры рассматриваются как средства:

- активизации учебной деятельности (Иргалиева Д.И., Бабунова Т.М., Маркова Е.Р., Зеленина Е.А., Цицхвая Д.И.);
- интенсификации трудовой деятельности (Жаилканов Б.Б., Степанова Л.В.);
- воспитания (Мунирова Л.Р., Трапезников Л.А.) и др. [1].

Наше исследование этой проблемы показало, что дидактическую игру целесообразно рассматривать как процесс, находящийся в постоянном развитии: от простого к сложному, от индивидуального к коллективному. А поскольку целью дидактических игр является обучение и воспитание детей в увлекательной форме, то, безусловно, содержат в себе познавательное, поисковое, творческое начала и направлены на развитие познавательных интересов детей. В связи с этим, мы рассматриваем дидактическую игру как процесс, раз-