

**З.И. ТЮМАСЕВА
И.Л. ОРЕХОВА
Р.Н. ДЕНИСЕНКО**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Челябинск, 2018

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»

З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Р.Н. Денисенко

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Челябинск, 2018

УДК 613.4:371.011
ББК 51.204:74.200.555
Т 98

Тюмасева, З.И. Теория и практика формирования эколого-валеологической культуры у младших школьников : монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Р.Н. Денисенко. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 221 с.

ISBN 978-5-6042129-3-6

Данная монография явилась результатом многолетней работы по формированию эколого-валеологической культуры у младших школьников. Большое внимание в исследовании уделено теоретическим основам формирования эколого-валеологической культуры у школьников, реализации системного, деятельностного и ценностного подходов, разработке модели и выявлению комплекса педагогических условий эффективной её реализации средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Предназначена для преподавателей, студентов, аспирантов, а также учителей общеобразовательных организаций, которые занимаются актуальными проблемами теории и практики обучения и воспитания (естествознание, биология и экология).

Рецензенты: Быстрая Е.Б., д-р пед. наук, профессор
Пономарева Л.И., д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-6042129-3-6

- © З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Р.Н. Денисенко, 2018
- © Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018
- © Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	10
1.1. Состояние проблемы формирования у подрастающего поколения эколого-валеологической культуры	11
1.2. Эколого-валеологическая культура младшего школьника как составляющая общей культуры	49
1.3. Модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»	77
1.4. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»	111
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ И ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ (ОКРУЖАЮЩИЙ МИР)»	152
2.1. Общая характеристика педагогического исследования проблемы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры	152
2.2. Педагогическая эффективность модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»	175
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	197
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	202

ВВЕДЕНИЕ

Продолжающаяся глобализация противоречий между обществом и природой актуализирует проблему устойчивого развития человека, природы (биосферы), общества, которая ориентирует образовательные системы на формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к Природе, Жизни и Здоровью.

В современном российском образовании происходят изменения, связанные с модернизацией содержания общего образования и развитием новых образовательных компетенций личности. При этом экологическое образование является одним из наиболее динамично развивающихся компонентов образования и рассматривается в мировой практике как важнейшая мера преодоления экологической опасности.

Существующая тенденция значительного снижения уровня здоровья подрастающего поколения выдвигает на первый план необходимость придать механизму обеспечения и развития здоровья населения в системе непрерывного образования в России высший приоритет внутри образовательной политики. «Наука, образование, педагогика, физкультура, информационное пространство страны должны стать здоровьесберегающими, обращенными как к здоровью личности, так и к историческому здоровью нации. ... Валеология должна стать социальным механизмом поддержания и развития этнического здоровья, здоровья семьи, исторического здоровья нации» (Итоговый документ Третьего съезда Петровской академии наук и искусств по научной проблеме «Образованная Россия: специалист XXI века»).

На современном этапе развития общества осознается глубокая сущностная взаимосвязь между состоянием окружающей среды, природы и здоровья человека. В процессе реформ, осуществляемых в обществе и образовании, создаются организационные основы такого обучения, воспитания и целенаправленно-

го развития подрастающего человека, которое обеспечивает формирование у него эколого-валеологической культуры. Во многих директивных документах последних двадцати пяти лет (Национальная доктрина образования Российской Федерации, Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Программа модернизации педагогического образования, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования и т.д.) в качестве приоритета в образовательной политике определяются экологическое мировоззрение, сознание и мышление личности, ее физическая и психическая безопасность в образовательном процессе. Это обуславливает приоритет эколого-валеологического образования подрастающего поколения, целью которого является формирование рациональных взаимоотношений личности с окружающей средой, природой, устойчивого отношения к собственному здоровью. В этой связи *предметом нашего исследования стало изучение особенностей воспитания эколого-валеологической культуры у школьников начальной общеобразовательной организации в процессе изучения ими предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».*

Основу теоретической разработки модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры составляет идея эколого-валеологического образования, выдвинутая З.И. Тюмасевой и разрабатываемая в работах Е.Г. Кушниковой, Л.В. Моисеевой, Д.В. Натаровой, И.Л. Ореховой, В.П. Соломина, Т.М. Стариковой, Л.Г. Татарниковой, Н.Н. Щелчковой и других ученых. Ими были определены пути и средства формирования экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющей образования подрастающего человека.

Проблема формирования и развития любви к природе, экологического сознания, мышления, мировоззрения, поведения и

культуры в целом в процессе обучения и воспитания детей и подростков разрабатывалась многими учеными, педагогами-практиками как прошлого, так и настоящего времени (С.В. Алексеев, Н.М. Верзилин, Б.В. Всесвятский, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Я.А. Коменский, В.М. Корсунская, Н.М. Мамедов, В.В. Половцов, Н.А. Рыков, Л.П. Салеева, И.П. Сикорская, И.Т. Суравегина, К.Д. Ушинский, К.П. Ягодовский и др.).

Вопросами здоровьесбережения занимаются многие ученые, методисты, психологи, медики. Общим основам науки валеологии посвящены работы И.И. Брехмана, Г.К. Зайцева, Н.Б. Захаревича, В.В. Колбанова, И.Л. Ореховой, Т.Ф. Ореховой, В.И. Прокопенко, Л.И. Пономаревой, Н.К. Смирнова, В.П. Соломина, А.И. Субетто, Л.Г. Татарниковой, Е.П. Торховой, З.И. Тюмасевой и других ученых.

Актуальность нашего монографического исследования определяется рядом реально существующих противоречий между:

во-первых, социальным заказом современного общества на формирование личности, способной к рациональным взаимоотношениям с окружающей средой, природой и ответственной по отношению к собственному здоровью, здоровью других людей и окружающей среды, и отсутствием достаточных условий для реализации такого заказа;

во-вторых, теоретическим обоснованием эколого-валеологического образования, в основе которого лежит глубокая взаимосвязь состояния природы, окружающей среды и здоровья человека, и недостаточной разработанностью методического и технологического обеспечения процесса формирования эколого-валеологической культуры личности;

в-третьих, потребностью начального общего образования в теоретическом обосновании процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры и недостаточным научно-педагогическим обеспечением в аспекте моделирования данного процесса.

Цель проведенного исследования состояла в выявлении и обосновании педагогических условий формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи.

- Осуществлен теоретико-методологический анализ философской, естественнонаучной, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

- Определены и обоснованы педагогические условия формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

- Разработана полиструктурная и полифункциональная модель формирования у учащихся начальной общеобразовательной школы эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

- Разработана эколого-валеологическая программа национально-регионального компонента начального общего образования, способствующая развитию познавательной активности и направленности младших школьников на приобретение знаний о природе и человеке, мотивации на оздоровление себя и окружающей среды, природы и оказывающая положительное влияние на эмоциональное состояние младших школьников.

- Разработана культуротворческая образовательная технология, обеспечивающая интерактивное, субъект-субъектное взаимодействие в процессе изучения младшими школьниками окружающего мира – на основе активизации чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений к окружающей среде, природе, ценностного отношения к здоровью человека и природы.

- Разработан диагностический инструментарий определения уровневой сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры.

- В процессе педагогического эксперимента проверена педагогическая эффективность модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Теоретико-методологическим основанием нашего монографического исследования явились работы, позволяющие рассматривать ведущие идеи его на следующих уровнях.

I. Методологический:

- *философский аспект* – идеи о сущности человека и его взаимоотношениях с природой, обществом и самим собой (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Б.С. Гершунский, Л.Н. Гумилев, В.Г. Казначеев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Моисеев, А.И. Субетто, П.Г. Щедровицкий и др.);

- *экологический и валеологический аспекты* – о развитии экологии как науки о взаимоотношениях организма (человека) с окружающей средой от классической биоэкологии до современной комплексной социально-биологической науки (И.И. Брехман, Э. Геккель, В.П. Казначеев, Б.Ф. Кваша, С.В. Ким, В.В. Колбанов, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева и др.);

- *психолого-педагогический аспект* – о сущности целостного педагогического процесса, педагогического знания и теории личностно-ориентированного и деятельностного подходов (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, И.О. Котлярова, В.С. Лазарев, В.В. Сериков и др.);

II. Теоретический:

- идеи и положения, разработанные в теории систем (Л. Берталанфи, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Д. Медоуз, А.И. Субетто и др.);

- теория педагогического моделирования (Б.А. Глинский, В.И. Михеев, Л.М. Фридман, В.А. Штоф, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.);

- теоретические разработки об образовательной среде, здоровьесберегающем образовании (Н.В. Никитин, Т.Ф. Орехова, В.И. Прокопенко, А.Т. Тутатчиков, Г.Н. Сериков, Н.К. Смирнов, Т.М. Старикова, З.И. Тюмасева и др.);

- принципы организации и осуществления педагогического эксперимента (А.П. Беляева, Д.Ш. Матрос, М.М. Поташник, Г.П. Сикорская, А.В. Усова и др.).

III. Методический:

- теория непрерывного экологического образования и эколого-валеологического образования (С.В. Алексеев, Д.П. Гольнева, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.А. Игнатова, Т.М. Носова, И.Н. Пономарева, Л.И. Пономарева, Д.Л. Трайтак и др.);

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов *психолого-педагогического исследования: общетеоретические* (историко-логический анализ философской, психолого-педагогической, экологической, валеологической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования с целью изучения ее состояния в педагогической науке и школьной практике; *эмпирические* (изучение, анализ, обобщение опыта и массовой практики, констатирующий эксперимент по оценке наличия уровня сформированности у учащихся начальной школы эколого-валеологической культуры, формирующий эксперимент по практической реализации модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертиза; *статистические* (ранжирование, лонгитюдный анализ результатов исследования).

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Среди причин, которые обуславливают современный мировой кризис, особую роль приобретают масштабные и глубинные неблагоприятные изменения, происходящие в сфере окружающей среды и здоровья, в первую очередь, подрастающего поколения. Существуют различные стратегии устранения причин таких изменений, среди которых выделим: *во-первых*, комплексную гуманитарную методологию изменения самого человека, его мышления, сознания, мировоззрения, поведения, стиля жизни и в итоге – самого типа культуры; *во-вторых*, широко-масштабное внедрение ресурсосберегающих технологий.

Основным средством реализации названных стратегий является образование – вообще и эколого-валеологическое – прежде всего.

В современной теории и практике образования экология, спроецированная на дидактику, становится специальным видом образования: такова общенаучная сила и интеграционный потенциал экологии.

Создатель научного направления валеологии И.И. Брехман обратил внимание [37] на ее связь с экологией, биологией, медициной, психологией; а позже В.П. Казначеев связал ее еще и с социологией, антропологией, человековедением [92; 93].

Сущностная интеграция экологии и валеологии, которая произошла в основном в последнем десятилетии XX века, обусловила формирование образовательного феномена «эколого-валеологическое».

Чтобы изучить формирование и развитие такого феномена, обратимся к его предпосылкам – экологии и валеологии, которые рассматриваются в нашем исследовании в аспекте формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

1.1. Состояние проблемы формирования у подрастающего поколения эколого-валеологической культуры

Экология как наука терминологически была определена Э. Геккелем в конце 70-х годов XIX века, валеология утвердилась трудами И.И. Брехмана в конце 80-х годов XX века, а эколого-валеологический аттрактор вошел в науку в 90-е годы прошлого века (усилиями В.П. Казначеева, А.И. Субетто, З.И. Тюмасевой). Но необходимо отметить, что предыстория названных видов знаний восходит к трудам Гиппократов, Аристотеля и других древнегреческих философов, труды которых содержат сведения явно экологического, валеологического и даже эколого-валеологического характера.

Формирование эколого-валеологической культуры подрастающего человека обуславливается обучающей, воспитывающей и развивающей функциями образования. В этой связи в первой главе монографии прослеживается генезис экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющих общего образования.

1.1.1. Развитие экологической составляющей образования в аспекте формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры

Дедуктивную основу формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры обеспечивает система основных, базовых понятий, на языке которых предполагается изучение вышеназванной проблемы. Одним из таких базовых понятий является понятие «экология».

Эрнст Геккель дал следующее определение экологии (1866): «Под экологией мы понимаем сумму знаний, относящихся к экономике природы: изучение всей совокупности взаимоотношений животного с окружающей его средой, как органической, так и неорганической, и прежде всего – его дружеских

или враждебных отношений с теми животными и растениями, с которыми они прямо или косвенно вступают в контакт. Одним словом, экология – это изучение всех сложных взаимоотношений, которые Дарвин назвал условиями, порождающими борьбу за существование» [7, с. 9].

Дальнейшие исследования в области экологии, проводимые разными учеными (Ч. Элтон, И. Карпентер, Е. Одум, А.С. Данилевский, С.С. Шварц, П. Тейяр де Шарден, Н.Ф. Реймерс, Э.В. Гирусов, Н.Н. Моисеев, В.И. Вернадский, А. Урсул и др.), позволили развить понятие экологии.

В современной теории и практике образования экология является не только предметной областью, но и, более того, феноменом образования, обладающим системообразующим, интегрирующим потенциалом; «... в настоящее время не найдется, пожалуй, ни одной науки, к названию которой нельзя было бы присоединить слово «экология», ни получив при этом содержательную конструкцию ... Это: биологическая экология, социальная экология, математическая экология, химическая экология, радиационная экология, демографическая экология, медицинская экология, этнографическая экология и так далее...».

Важно при этом заметить, что подобные словосочетания не просто обозначают междисциплинарные области научных знаний, но чаще всего являются терминологическим обозначением некоторой реальной, принципиально новационной проблемы, научной модели которой можно придать статус «феномен» [206, с. 57].

Интеграция экологии с другими науками и, в частности, различными образовательными областями актуализирует необходимость углубления и обновления целого ряда образовательных парадигм: «устойчивое развитие образования», «непрерывное образование», «здоровье человека», «образовательная среда», «эколого-валеологические основы взаимоотношений человека и среды» и др.

В своей работе мы обращаемся именно к феномену «эколого-валеологическое образование» как неотъемлемой составляющей формирования у подрастающего человека эколого-валеологической культуры. По различным проблемам эколого-валеологического образования защищены кандидатские и докторские диссертации. Однако проблема формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры остается открытой.

Генезис формирования у подрастающего человека эколого-валеологической культуры обуславливается: во-первых, развитием экологического образования; во-вторых, развитием валеологического образования; в-третьих, развитием эколого-валеологического образования; в-четвертых, развитием эколого-валеологической культуры подрастающего человека, его готовности к чувственным, познавательным и рационально потребительским взаимоотношениям с природой, окружающей средой – в аспекте формирования, сохранения, укрепления, развития здоровья.

В контексте перечисленных факторов мы и будем рассматривать формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Познавательная, потребительская, деятельностная значимость природы для человека, а также их взаимоотношений осознавалась людьми на заре становления человечества, когда возникла необходимость в познании растений, животных, условий жизни в окружающей природе [158, с. 7–8].

Проблема отношений человека и окружающего мира всегда интересовала и философскую мысль – в самых разных аспектах: человек и природа, общество и природа, человек и окружающая среда [122, с. 14–20].

Великая роль естественнонаучных знаний в общей системе воспитания подрастающего человека отмечалась еще в XVII веке

основоположником Великой дидактики Я.А. Коменским и убедительно обосновывалась в XVIII веке одним из основоположников дидактики начального обучения И.Г. Песталоцци.

В планетарном масштабе необходимость экологического образования и формирования экологической культуры населения установлена в конце 60-х годов XX века, когда стало очевидным, что дальнейшее развитие человеческого общества невозможно без коренного пересмотра всех отношений человека и природы и, следовательно, всех ценностей образования, формирующего наше мировоззрение.

Экологическое образование становится объектом международного сотрудничества в процессе деятельности международных и национальных правительственных и общественных организаций. Приведем конкретные примеры.

- В 1968 году была созвана Межправительственная конференция ЮНЕСКО по рациональному использованию и охране ресурсов биосферы (г. Париж), которая приняла обширную программу действий, названную «Человек и биосфера». В этой программе впервые был отмечен глобальный, общечеловеческий характер экологического образования.

- Международное рабочее совещание по проблемам образования в области окружающей среды (Невада, 1970) обозначило подходы к трактовке экологического образования и принципам разработки его содержания.

- В 1971 году в Швейцарии прошла первая Европейская конференция по природоохранному просвещению.

- Международная конференция, которая проходила в Стокгольме в 1972 году, утвердила Международную программу по проблемам окружающей среды (ЮНЕП), имеющую юридическую силу.

- На межправительственной конференции «Роль образования в решении проблем окружающей среды» (Тбилиси, 1977)

были обоснованы основные принципы экологического образования, разработаны и утверждены рекомендации, заложенные затем в основу многих национальных программ непрерывного экологического образования.

- Международный конгресс в Москве в 1987 году уточнил цели и задачи непрерывного экологического образования.

- На конференции ООН в Рио-де-Жанейро (1992), где была принята «модель устойчивого развития мирового сообщества», в основу которой положена необходимость перестройки экологического сознания, ставился вопрос о развитии личности, индивидуальной жизнедеятельности и экологической безопасности, эффективность которых обуславливается приоритетами экологии. Это значит, что общее образование должно иметь экологическую (а точнее, эколого-валеологическую) направленность.

- В «Повестке дня на XXI век» [160] образование рассматривается не как самоцель, но как основной механизм изменений знаний, ценностей, поведения и образа жизни, что необходимо для обеспечения устойчивости общества. Основные положения устойчивого развития разработаны комиссией ООН и одобрены Конференцией глав государств, прошедшей в г. Сан-Франциско в 1993 году.

Устойчивое развитие предполагает сохранение на Земле биоразнообразия как главного фактора сохранения естественного круговорота вещества в природе и соблюдения динамического равновесия в социозэкосистемах различного уровня, компонентами которого являются общество и природная среда. Становится очевидным – экологическое образование тесно связано с общественными, производственными, межличностными и семейными отношениями и должно охватывать все формы сознания.

Таким образом, ссылаясь на результаты исследования В.Н. Алексенко, можно констатировать, что в 60–90 годы

XX века сложились три основных подхода к проблеме экологического образования [8, с. 19]:

- 60–70 годы XX века – организация экологического всеобщего образования, передача знаний обучающимся о причинах и следствиях экологического кризиса;

- 70–80 годы XX века – поиск ответа на вопрос: что делать, чтобы в принципе исключить угрозу разрушения природы; разработка образовательных технологий, формирующих экологически целесообразное поведение человека;

- 90 годы XX века – становление культуросообразного экологического сознания, рассматривающего природу как неотъемлемую часть культуры.

Начало третьего тысячелетия характеризуется становлением отношения к экологическому образованию как специфическому виду образования, которому отводится роль «стержня современного образования»: «В нынешних условиях экологического императива, преодоление которого только и обеспечит сохранение человечества на планете, основой нравственного воспитания человека и его образования становится, прежде всего, взаимоотношение человека и природы. Так экологическое воспитание и образование превращаются в стержень современного образования, являясь ключом к перестройке современных систем образования и общества» (Н.Н. Моисеев – цитируется по [208, с. 192]).

Характеристика подходов к проблеме экологического образования в аспекте его современного исторического развития рассмотрена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика подходов к проблеме экологического образования
в аспекте его современного исторического развития

60–70 годы XX века	70–80 годы XX века	90 годы XX века	Начало XXI века
1	2	3	4
<i>Сущностная основа экологического образования</i>			
Сциентическая (знаниевая)	Деятельностно- антропоцен- трическая	Культуро- сообразная	Вид образования, который приобре- тает функцию ра- дикального обнов- ления общего обра- зования
<i>Образовательная парадигма</i>			
Отношения «человек – при- рода»	Отношения «че- ловек – приро- да», «природа – цивилизация», «человек – об- щество», «при- рода – культура»	Отношения «человек – культура»	Устойчивое разви- тие системы «чело- век – общество – биосфера»
<i>Цель экологического образования</i>			
Экологическое просвещение в рамках эколо- гического все- обуча	Формирование экологического сознания и эко- логически ра- зумного поведе- ния	Воспитание человека культуры, находяще- гося в гар- монии со своим внут- ренним и внешним миром	Формирование от- ветственных ра- циональных взаи- моотношений под- растающего чело- века и окружающей среды через фор- мирование науч- ных и практиче- ских знаний, уме- ний, ценностных ориентаций, пове- дения и деятельно- сти, обеспечиваю- щих эти самые ра- циональные отно- шения

1	2	3	4
<i>Методология</i>			
Природо-охранная	Мировоззренческая	Культурно-творческая	Глубинности экологии
<i>Основной лейтмотив</i>			
Спасение и охрана природы, поиск ответа на вопрос «Кто виноват?»	Предотвратить угрозу разрушения природы, поиск ответа на вопрос «Что делать, чтобы в принципе исключить разрушение природы?»	Культура – это не «вторая природа», а всеобъемлющая система, включающая в себя природу, формирующая в своих исторических границах определенную картину мира и определенные формы и методы освоения человеком природы	Общее образование и все аспекты его должны быть соотнесены с принципами экологии (экологизация общего образования)
<i>Характеристические черты экологического образования</i>			
1. Цели экологического просвещения: а) формирование у подрастающего поколения убежденности в необходимости природоохранной деятельности, б) развитие понимания того, что позитивное решение проблемы охраны природы обусловлено общественно-политическими	1. Экологическое образование представляет собой целостную систему, характеризующуюся всеобщностью, интегративностью, непрерывностью. 2. Высшей формой экологического сознания является научное экологическое мышление, которое отличает	1. Содержание экологического образования включает в себя обобщенные формы знаний по биологии, физике, химии, геологии, географии и рассматривает наряду с научными эстетические, нравственные, правовые, практические стороны отношения общества и отдельного человека к природе.	1. Экологическое образование – вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, технологичность, системность, организация, результат) обусловлены экологической аттракцией.

1	2	3	4
<p>и социально-экономическими возможностями общества, в) разработка теоретических основ экологического образования, г) экологическая подготовка и переподготовка педагогических кадров, д) формирование экологической ответственности у подрастающего человека в процессе изучения основ наук, е) экологическое краеведение в процессе внеклассных занятий учащихся.</p> <p>2. Основная форма организации образовательного процесса – факультативные занятия.</p> <p>3. Программное обеспечение: «Человек и окружающая среда» (6–8 классы), «Человек и биосфера» (9–10 классы)</p>	<p>умение рассматривать экологическую проблему в широком социальном диапазоне с учетом приоритета общечеловеческих начал, анализировать взаимодействие общества и природы в глобальных и региональных масштабах, предвидеть последствия воздействия человека на окружающую среду.</p> <p>3. Источником структурирования содержания экологического образования является научная картина мира.</p> <p>4. Оптимальным средством организации экологического образования является обучение методологии, делающей упор на усвоение способов теоретической и практической деятельности</p>	<p>2. Основными принципами экологического образования являются гуманизация, интеграция, непрерывность, системность, взаимосвязь знаний и практической деятельности, природосообразности, культуросообразности.</p> <p>3. Организация образовательного процесса строится на основе личностно ориентированного подхода.</p> <p>4. Эффективными средствами актуализации личностной позиции подрастающего человека являются диалог и имитационно-ролевой подход при решении экологических задач.</p> <p>5. Программное обеспечение: «Экология и культура»</p>	<p>2. Экологическое образование обладает мощным системобразующим потенциалом, который индуцирован аналогичным потенциалом экологии как науки.</p> <p>3. Формирование у подрастающего человека рационального отношения к природе предполагает обращение прежде всего к его чувственным отношениям с окружающим миром, а затем уже к познавательным и потребительским отношениям.</p> <p>4. Последовательное прохождение ряда «чувственное отношение – познавательное отношение – потребительское отношение» обусловлено законами</p>

Окончание табл. 1

1	2	3	4
			онтогенеза, возрастными особенностями подрастающего человека (природосообразное образование). 5. Проблемы экологии и здоровья рассматриваются в глубокой взаимосвязи; это порождает явление феномена «эколого-валеологическое образование»

Свою историю экологическое образование имеет в нашей стране.

Принято считать, что в 60-е годы XX века предпринимаются первые попытки создания в нашей стране системы непрерывного экологического образования. Необходимо отметить, что направлено было оно в основном на овладение разносторонними знаниями о природе, приобретение умений и навыков природоохранной деятельности, бережного отношения к природе и заботы о сохранении ее, на формирование гражданской ответственности за ее состояние.

В действительности же становление и развитие экологического образования в российском государстве имеет глубокие исторические корни. Сошлемся в этой связи на исследования З.И. Тюмасевой [202, с. 7–14].

В связи с острой необходимостью использовать естественные богатства страны для экономического развития российского государства в конце XVIII века возникла потребность в образованных людях. С этой целью правительство Екатерины II вынуждено впервые открыть народные училища. В них и в учительских семинариях стало преподаваться естествознание. У истоков его преподавания стоял академик В.Ф. Зуев.

В 1786 году появился написанный им учебник «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи», который обозначил «различие между наукой и школьным учебным предметом и сделал методический отбор типичных объектов изучения..., способствовал образованию правильных представлений о природе...» [202, с. 11].

Первые попытки индуктивного осмысления воспитательно-го воздействия на человека окружающей природы принадлежат известному русскому ботанику А.Н. Бекетову. А систематические основы таких исследований создавались трудами А. Любена, А.Я. Герда и В.В. Половцова.

Первые в России реальные работы в области охраны природы, сочетавшиеся с «природоохранным просвещением» были начаты с открытием в Томске в 1888 году Сибирского университета. В последующие годы это движение начало развиваться в других учебных учреждениях России.

У истоков становления и развития естественнонаучного образования в стране в послереволюционный период стояли такие выдающиеся педагоги-методисты, как В.В. Половцов, Н.Н. Полянский, Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский, А.А. Яхонтов, М.Н. Никольский, В.Ф. Натали, Б.В. Всесвятский и др.

Целостную научную систему развития человека, формирования его «во всех отношениях» на основе изучения и раскрытия природы человека во всех сложных аспектах, во всем многообразии отношений человека к себе и себе подобным, с природной и социальной средой разрабатывал К.Д. Ушинский. Его

идеи об отношении ребенка с природой развивали Л.Я. Герд, А.П. Павлов, Б.Е. Райков и др. Они создали ряд пособий по методике естествознания, в которых обосновали необходимость организации обучения с учетом взаимосвязей научных знаний и чувственного восприятия природных объектов и явлений.

В 40–50 годах двадцатого столетия в Московском и других университетах страны были введены курсы «Охрана природы» и «Общая экология». В Казанском университете в 1969 году открывается первая в стране кафедра охраны природы.

В шестидесятые годы проблемы образования в области окружающей природы изучали Б.В. Бруновт, Н.М. Верзилин, Б.В. Всесвятский, Я.И. Габев, И.Д. Зверев, В.М. Корсунская, Н.А. Рыков, В.А. Тютюрев и др.

В начале 70-х годов курс «Охрана природы» вводится в педагогических вузах России.

В 80-е годы в методологическом и методическом обосновании биологических курсов усиливаются природоохранные и экологические аспекты. Пришло глубокое осознание того, что изучение биолого-экологических дисциплин создает максимальные воспитательные возможности в формировании познавательных, чувственных и рационально потребительских отношений человека к природе, осознания им экологической ответственности перед природой, а, следовательно, мировоззренческого и общекультурного значения экологических знаний для гражданина планеты.

Происходит масштабное включение экологических знаний в систему общего образования, что приводит к переосмыслению роли ряда ключевых образовательных понятий, а значит и дедуктивных и методологических основ: ценностей, целей и задач образования, содержания, процессуальности, результативности образования.

Экологическое образование в России утвердилось и официально было признано в качестве одного из приоритетных на-

правлений совершенствования образовательных систем благодаря двум событиям:

– в 1994 году под руководством И.Д. Зверева и И.Т. Суравегиной и под эгидой Проблемного Совета по экологическому образованию РАО была Разработана концепция непрерывного экологического образования. Взяв ее за основу, многие регионы России разработали свои концепции [100];

– основные направления развития экологического образования были обсуждены на совместной коллегии Министерства образования РФ и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов РФ, а затем отображены в «Постановлении об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях РФ», которое было принято на этой коллегии.

Развитие российского общества открыло новые перспективы реальных изменений системы образования. В ходе проводимых преобразований наряду с ярко выраженными позитивными явлениями наблюдаются и негативные.

Экологическое образование, как подсистема общей системы отечественного образования, также является носителем таких явлений, имея при этом специфические проявления. Более того, совместная коллегия Гособразования СССР, Госкомприроды СССР, Бюро комиссии АН СССР по биосферным и экологическим исследованиям и АПН СССР (1991) признала положение экологического образования в стране неудовлетворительным и отметила, что система общего, высшего и среднего специального образования сегодня не способна обеспечить реализацию поставленных перед ней задач.

Эти оценки учитывались при разработке следующих федеральных и региональных документов:

- «Концепция общего среднего экологического образования» [98];

- «Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации» [136];

• «Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области» [100] (пример региональной концепции экологического образования).

Несмотря на значительные и постоянные усилия международных, общероссийских и региональных организаций, работающих в области экологии и экологического образования, «призрак экологического кризиса стал грозной явью. Его тяжелая поступь слышна в аномалиях климата, опустынивании планеты, кислотных осадках. Биосфера серьезно больна. Ее поразило вмешательство человека в ее жизнь» (Н.Ф. Реймерс, «Экологический манифест» [163, с. 359–363]). И это при том, что конец XX и начало XXI веков названы решением ЮНЕСКО годами экологического образования, «которое рассматривается как «важнейшее средство преодоления глобального экологического кризиса» во всех странах мира [157, с. 8].

С момента проведения Конференции ООН по окружающей среде (Тбилиси, 1977) происходит смещение интересов на экологизацию системы образования и признается, что утилитарных соображений и выгод от сохранения природы совершенно недостаточно для преодоления существующего экологического кризиса: необходимо воспитание нематериальных духовных ценностей природы и человека. Следовательно, учебные курсы, ориентированные на устойчивое развитие общества, должны быть нацелены на формирование гражданственности, этических основ поведения, экологической этики и любви к природе, эколого-валеологической культуры в целом.

Важность приведенного аргумента подчеркивается тем, что одна из научно-прикладных программ, патронируемых ООН, называется «Воспитание у подрастающего поколения культуры любви к природе», которая глубоко взаимосвязана с другой программой ООН – «Школа укрепления здоровья». Эта взаимосвязь обуславливается нацеленностью обеих программ на формирование у подрастающего человека и поколения в целом рацио-

нальных взаимоотношений с окружающим миром во имя достижения физического, духовного и социального благополучия.

Возможно, что одна из причин невысокой эффективности прикладной экологии заключается как раз в том, что экологическое познание, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическая культура слабо опираются на любовь человека к природе, культуру этой любви, которая недостаточно изучена и реализуема. Еще в 1990 году Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор высказал предположение, что «наше выживание и защита окружающей среды могут оказаться лишь абстрактными понятиями, если мы не внушим каждому ребенку простую и убедительную мысль: люди – это часть природы, мы должны любить наши деревья и реки, пашни и леса, как мы любим саму жизнь» [236, с. 20].

Для утверждения приоритетности экологического образования в России созданы вполне достойные правовые предпосылки в виде следующих документов (в дополнение к вышеназванным):

- Закон Российской Федерации «Об охране окружающей среды» (1992);
- Национальный план действий Министерства экологии и природных ресурсов РФ «Об экологическом образовании в образовательных учреждениях Российской Федерации» (1994);
- Указ Президента РФ «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (1996);
- муниципальные и региональные программы для эффективной реализации экологического просвещения населения;
- Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Современная педагогическая общественность осознает значимость экологического образования, которое:

- признается приоритетом модернизации общего образования;

- рассматривается как естественнонаучная основа мировоззрения современного человека;
- выполняет интегративные функции в формировании целостной картины мира подрастающего поколения;
- является носителем экологической культуры и формирует ее у обучаемого; при этом особую роль играет культура любви к природе;
- формирует у обучаемого экологическое сознание;
- формирует у обучаемого чувственные, познавательные и рационально потребительские взаимоотношения с окружающей средой;
- основывается на субъект-субъектных отношениях и развивающейся образовательной среде;
- является эколого-социальной основой для формирования системы здорового образа жизни подрастающего поколения, которая характеризуется, прежде всего, гармонией в отношениях человека с окружающей средой.

Экологическое образование не может быть сведено только к экологическим или экологизированным курсам потому, что только через обучение, минуя воспитание, невозможно формирование личности. Эта специфическая особенность экологического образования выводит его из области предметного образования и придает ему качества специфического вида образования.

Важнейшим целевым аспектом экологического образования становится формирование экологического мировоззрения, экологического сознания и в целом экологической культуры (И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Б.Т. Лихачев, И.П. Сикорская и др.).

По оценкам многих исследователей российского экологического образования, хотя в конце XX века разработка экологического образования в России достигла достаточно высокого уровня, оно оказалось невостребованным на рубеже нового тысячелетия: несмотря на общепризнанную приоритетность, «эко-

логическое образование постепенно начинает вытесняться из федерального учебного плана и перечня школьных учебных дисциплин» [157, с. 125].

И все-таки анализ показывает, что положение складывается не такое уж безнадежное: ведь наряду с базовым компонентом учебного плана существует еще и вариативно-региональный компонент, потенциальные возможности которого позволяют иметь вполне достаточное количество учебных часов на биологию и экологию.

Таким образом, сохраняет исследовательскую и прикладную перспективу идея о построении эффективного непрерывного экологического образования, которое, согласно его определению [98], глубоко связано со здоровьем, а, следовательно, и с валеологией.

Обратимся теперь к содержанию понятия «экологическое образование».

В решении всесоюзной конференции, проходившей в 1980 году в Таллинне, было сформулировано определение, которое начиналось словами: «Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности...». Из этого следует, что образование – феномен, интегрирующий процессы обучения, воспитания и развития. В дальнейшем будем исходить из того, что:

- *обучение подрастающего человека* – это процесс целенаправленной передачи и усвоения общественно-исторического опыта – на основе формирования системных знаний, умений и навыков;

- *воспитание подрастающего человека* – это процесс формирования комплексных личностных качеств, составляющих его индивидуальность; воспитание во многом обуславливается обучением, что отображается в понятии воспитывающего обучения, введенного еще в XVII веке Ф.А. Дистервегом;

• *развитие подрастающего человека* – это процесс закрепления личностных качеств, приобретенных в результате воспитания, а также процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации»;

• *образование подрастающего человека* – это комплексное педагогическое явление, интегрирующее в себе обучение, воспитание и целенаправленное развитие личности [203].

Соотношение подсистем «обучение», «воспитание» и «развитие» в базовой системе «образование» наиболее четко выражено в словах С.Л. Рубинштейна: «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» [106, с. 17].

Мы остановились на раскрытии понятия образования потому, что данное педагогическое явление особенно важно для формирования эколого-валеологической культуры подрастающего человека.

Исходя из вышесказанного, устанавливаются взаимосвязи между экологическим обучением, экологическим воспитанием и экологическим развитием.

Хотя термин «экологическое образование» получил признание в начале 80-х годов XX века [157, с. 132–142], до сих пор разные авторы по-разному трактуют понятие «экологическое образование». Приведем некоторые примеры [157, с. 134].

Под экологическим образованием понимается 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 социально-природной среде (из решения всесоюзной конференции «Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе», 1980 г.).

Экологическое образование – это целенаправленный психологопедагогический процесс, составной частью которого является экологическое воспитание учащихся (О.Н. Пономарева, 1999).

Экологическое образование – непрерывный учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование системы экологических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций на бережное и рациональное природопользование; процесс и результат усвоения системы знаний, умений и навыков в области взаимодействия с окружающей средой. Основной целью экологического образования является воспитание экологической культуры и формирование природосообразной деятельности (И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, 2005).

Под экологическим образованием понимается 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 социально-природной среде и здоровью (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, Л.П. Салеева, Н.М. Мамедов [98]).

С.В. Алексеев предлагает считать целесообразным под экологическим образованием «образование по проблемам окружающей среды» [7, с. 16]. Г. Ягодин и Л. Третьякова видят назначение экологического образования в другом: «Экологическое образование предполагает обучение бережному отношению человека к окружающему миру и вместе с тем совершенствование внутреннего мира самого человека. Только осознание себя как части макромира, связанной с ним бесчисленными неразрывными связями, позволяет строить гармоничные отношения с окружающей средой» [232].

Таким образом, *экологическое образование* – 1) в узком смысле слова – это дидактическая проекция экологии на образование; 2) в широком смысле слова – это вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, системность, организация, результативность) приведены в соответствии с принципами экологии (З.И. Тюмасева [210, с. 277]).

Одним из важнейших принципов современной экологии и экологического образования является устойчивое развитие человека, общества и природы. Общее образование, ориентированное на развитие у подрастающего человека экологической (а точнее, эколого-валеологической) культуры, должно внести существенный вклад в обеспечение устойчивого развития природы и общества.

На современном этапе существует несколько подходов к экологическому образованию:

- *междисциплинарный подход* (Е.М. Кудрявцева, И.Т. Суравегина) ориентирует на систематизацию и интеграцию учебного материала: «... сближение, объединение учебных дисциплин по признаку дополнительности; введение обобщающих интегрированных экологических курсов, тем, модулей, практикумов на каждом из этапов обучения; разработка программ, обеспечивающих единство классной и внеклассной работы по экологии; взаимодействие базовой подготовки и профессиональной ориентации учащихся на экологические специальности» [187];

- *естественнонаучный* (Н.М. Верзилин, А.Н. Захлебный, В.А. Игнатова, Д.Н. Кавтарадзе, Л.В. Тарасова) предполагает изучение экологических проблем целостно в специальном предмете и поаспектно в каждом учебном предмете;

- *деятельностный* (С.В. Алексеев, И.Д. Зверев, Л.П. Симонова, В.М. Сенкевич, Х.Ю. Лийметс) направлен на овладение подрастающим поколением приемами причинного мышления в области экологии, приобретение опыта принятия экологических решений, внесение реального вклада в изучение и охрану природы и пропаганду экологических идей;

- *культурологический* (С.Н. Глазачев, Э.В. Гирусов, Б.Т. Лихачев, М.М. Мамедов, И.В. Цветкова) рассматривает экологическую культуру в качестве доминанты новой педагогической парадигмы и обуславливает ориентацию воспитательного процесса на развитие духовности и нравственности подрастающего поколения;

• *аксиологический* (Т.К. Ахаян, Е.В. Гривко, А.В. Кирьякова, Г.А. Костецкая, Н.М. Михайлова) ориентирует подрастающего человека на систему экологических ценностей, формирование экологических ориентаций как важнейшего компонента, ядра экологической культуры личности. «Специфика экологических ориентаций состоит в их универсальности: они охватывают свойства природы с точки зрения не только практической, утилитарной ценности, но и познавательной, эстетической, нравственной, экономической. При этом субъективная оценка природы человеком не всегда совпадает с ее объективной ценностью. Поэтому экологическое образование направлено на восприятие природы как вечного источника познания, здоровья, человеческих радостей» [235].

В рамках нашего исследования важнейшим является аксиологический подход, хотя комплексное решение экологических (эколого-валеологических) проблем требует синтеза различных подходов в единую целостную систему.

1.1.2. Развитие валеологической составляющей образования в аспекте формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры

Многие факторы, которые обуславливают здоровье человека, выходят за область медицины и гигиены. Именно в связи с этим возникает необходимость выделения более широкой научной области, в которой описывается, характеризуется и развивается парадигма «здоровье». Эту научную область и предложено было назвать валеологией [37]. Обращаясь к биографии этого слова, Л.А. Глинкина, отмечает, что заимствовано оно в XVIII веке из французского языка, а восходит к латинскому *valeo – valere* – быть, становиться сильным, крепким. Так что буквально «валеология» – это наука о становлении человека сильным, крепким [210, с. 304].

Валеология как наука «о здоровье здорового человека» родилась в начале 80-х годов XX века. Основоположником ее является И.И. Брехман, одна из книг которого так и называется «Валеология – наука о здоровье».

Однако нельзя не заметить, что идея валеологического воспитания человека выдвигалась в явном виде уже Платоном и Аристотелем. Она стала традиционной для европейской педагогики, а философско-педагогически была осмыслена Я.А. Коменским, который видел в приобщении человека к культуре главное средство социальной гармонии. Эту идею дидактики восприняли и развивали многие последователи, в том числе и известные русские ученые (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт и др.). Причем «педагогическая антропология» К.Д. Ушинского индуцировала в настоящее время педагогическую валеологию и валеологизацию образовательных систем разных уровней организации.

Не смотря на то, что современная медицина декларирует здоровье, занимается она причинами болезней, природой заболеваний, их профилактикой и лечением. Гигиена, тоже как наука о здоровье, исследует условия жизнедеятельности человека и оптимальные характеристики среды его обитания. Основное направление валеологии – формирование, укрепление и сохранение здоровья человека [53, с. 14]. Понятие здоровья прилагается к объектам самой разной природы; в ходу такие понятия как оздоровление (прибавление здоровья) экономики, региона, экосистемы, популяции, окружающей среды и т.д. Вот почему свои исследования основоположник валеологии И.И. Брехман начинал с определения здоровья. В настоящее время имеется от 80 до 300 (по оценкам разных специалистов) подобных определений.

Остановимся здесь на тех из них, которые являются достаточно обобщенными и обобщающими, широко охватывая выбираемые объекты.

Первое определение – чаще всего используемое – оно было записано еще в 1948 году в преамбуле Устава Всемирной Орга-

низации Здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней».

Необходимо отметить, что переводы на русский язык ВОЗовского определения даются по-разному. Нам, например, импонирует перевод Н.Ф. Реймерса [164, с. 85]: *здоровье* – это объективное состояние и субъективное чувство полного физического, духовного и социального благополучия.

В Большой Советской Энциклопедии (т. 9) ВОЗовское определение называется спорным, так как социальная полноценность человека не всегда совпадает с его биологическим состоянием. Тем более что оно соотносится только с индивидуумом. Кроме того, из этого определения следует, что здоровье человека представляет собой систему, комплекс трех видов благополучия – физического, духовного и социального и, следовательно, каждый из названных видов благополучия, как подсистема базовой системы, не может быть носителем всей совокупности характеристических свойств этой системы. Тем самым используемые иногда словосочетания «физическое здоровье», «духовное здоровье», и «социальное здоровье» лишены буквального смысла, который присущ понятиям: физическая составляющая здоровья, духовная составляющая здоровья и социальная составляющая здоровья.

Второе определение – бытовое – *здоровье* человека – это такое состояние организма и форма жизнедеятельности его, которые обеспечивают ему приемлемую длительность жизни, необходимое ее качество (физическое, духовное, социальное) и достаточную социальную дееспособность (на работе и в быту).

Третье определение (по К. Берналу): *здоровье* – это состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья) организма и условиями среды (цитируется по [210, с. 86]).

В этом определении высвечивается экологическая сущность здоровья – среда, что становится основанием для выделения феномена эколого-валеологической аттракции. И тогда *болезнь* определяется как нарушение физиологического равновесия организма со средой.

Четвертое определение (по И.И. Брехману): *здоровье человека* – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации [22; 37].

Приведенные выше определения не позволяют рационально описать понятие здоровья (оздоровления) природных и эколого-социальных систем, которые, однако, широко используются в жизни без всякого описания. В этом случае может быть полезно обобщенное или интегрированное понятие здоровья, прилагаемое к любой динамической самоорганизующейся системе, а не только к человеку, например, к образованию или образовательной среде.

Пятое определение (по З.И. Тюмасевой): *здоровьем* (интегрированным здоровьем) динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (гомеостаза внутренней среды) и экзогомеостаза (гомеостаза внешней среды) [210, с. 86].

В современном образовании используются понятия, производные от существительного «здоровье»: *оздоравливающее* (образование), *здоровьесберегающее* (образование, образовательная среда).

В связи с функциональной значимостью союза «о» *оздоравливающее* это значит прибавляющее здоровье; *здоровьесберегающее* (по свойству причастия) – сохраняющее здоровье.

Следовательно, *здоровьесберегающее* вовсе не означает некую статичность, но, следуя определению З.И. Тюмасевой, это

сохранение динамического равновесия между эндогомеостазом и экзогомеостазом.

Таким образом, развитие валеологии, как науки, обуславливается историческим развитием понятия здоровья – в его приложении к человеку, этносу, поколению и, наконец, к динамической самоорганизующейся системе.

Обратимся теперь к понятию «валеологическое образование», следуя той же логике, что и в разделе 1.1.1., посвященном развитию экологического образования.

Валеологическое образование – 1) в узком смысле слова – это дидактическая проекция валеологии на образование; 2) в широком смысле – это вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, системность, организация, результативность) приведены в соответствие с принципами валеологии [210, с. 37].

Для сравнения приведем здесь определения, данные представителями московской и Санкт-Петербургской научных школ.

Валеологическое образование (по Е.П. Тореховой [196, с. 45]) – процесс и результат усвоения системы знаний, умений и навыков, направленных на развитие и укрепление здоровья, осуществление здорового образа жизни индивидуума.

Валеологическое образование (по В.В. Колбанову [95, с. 75]) – система образовательных мер, направленных на формирование валеологического мышления и здорового образа жизни (ЗОЖ) человека.

Многолетняя практика показывает, а педагогическая общественность все больше осознает, что именно учитель может сделать для здоровья гораздо больше, чем врач. При этом его необходимо обучить психолого-педагогическим и валеологическим технологиям, позволяющим ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих учеников на своих уроках и в общей работе школы, на деле решающей приоритетную задачу охраны всех, находящихся под ее крышей.

По результатам многочисленных обследований, проведенных в последние 30 лет разными учеными, состояние здоровья школьников ухудшается быстрыми темпами – по причине здоровьезатратности образования: если в первый класс поступают в среднем до 40% детей с нарушениями здоровья, то оканчивают общеобразовательную школу с хроническими расстройствами до 96% выпускников. А все дело в том, что невалеологизированное специальным образом общее образование проявляет себя как здоровьезатратное, т.е. наносящее урон здоровью школьников.

Так как в каждой конкретной общеобразовательной школе существует своя образовательная среда, которую создают учителя и педагогический коллектив школы, то каждый учитель должен быть достаточно подготовлен в области педагогической валеологии, т.е. оздоровления детей и самого образования специальными валеологическими средствами – в условиях своей школы. Особенно это важно для учителей начальной школы.

К настоящему времени наработано достаточно содержательное международное и федеральное методологическое и методическое обеспечение педагогического содействия здоровью и здоровому образу жизни. Приведем краткий обзор основных документов, образующих концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях.

- *Всеобщая декларация прав человека* (принята Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948 г). Утверждается право каждого человека на такой жизненный уровень, который поддерживает здоровье, причем образование содействует этому.

- *Декларация прав ребенка* (Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.11.1959 г.). Провозглашаются права ребенка на блага социального благополучия и наилучшее обеспечение его интересов. Ребенку принадлежит право на здоровый рост и развитие.

• *Конвенция о правах ребенка* (Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.11.1989 г.). Провозглашается, что каждый ребенок имеет право на жизнь, пользование совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней, а также восстановления здоровья. Признается право ребенка на защиту от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья и служить препятствием в получении качественного образования. Обеспечивается охрана ребенка и его родителей от опасности и риска использования загрязненной окружающей среды, а также осведомленность всех слоев общества о здоровье и питании, санитарии среды обитания, предупреждении от несчастных случаев и защиты детей от незаконного употребления наркотиков и психотропных веществ.

• *Конвенция Содружества Независимых Государств о правах и основных свободах человека* (Минск, 26.05.1995 г.). В целях обеспечения эффективного осуществления права на охрану здоровья договаривающиеся стороны обязались предпринимать меры, направленные на: 1) устранение в максимально возможной степени причин ухудшения здоровья; 2) обеспечение консультативных услуг и учебной базы для укрепления здоровья и поощрения личной ответственности в вопросах здоровья; 3) обеспечение санитарно-гигиенических условий, предотвращающих в максимально возможной степени возникновение эпидемических, эндемичных и других заболеваний.

• *Единая программа для SINDI-центров*, разработанная в 1998 году в рамках ВОЗ, в основу которой положен международный протокол «Здоровые дети и здоровая семья», а также специальная программа «Укрепление здоровья детей». Названная единая программа ориентирована на внедрение профилактических проектов по курению, алкоголю, наркомании, питанию, физическому и половому воспитанию.

• *Европейская сеть «школ укрепления здоровья»* (создана в соответствии с проектом регионального бюро ВОЗ в 1990 г.). Целью проекта является разработка технологий обеспечения и развития здоровья детей в ходе учебного процесса и в связи с ним. Выдвигается центральное положение: *здоровье есть критерий качества образования.*

• *Конституция Российской Федерации* (статьи – 7, 41, 72). Охраняется труд и здоровье людей. Развивается система социального обеспечения. Каждый имеет право на охрану труда и бесплатную медицинскую помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения. Укрепление здоровья увязывается с развитием физической культуры и спорта, а также экологическим и социальным благополучием. (Подчеркнем: здоровье, т.е. валеология взаимообуславливается с экологией)

• *Закон «Об образовании в Российской Федерации»* (статья 51). Образование увязывается со здоровьем: образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников и учителей.

• *Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан* (Указ Президента Российской Федерации от 24.12.1993 г., № 2288, статьи – 1, 2, 3, 7, 11, 24). Признается основополагающая роль охраны здоровья граждан как неотъемлемого условия жизни общества. Подтверждается ответственность государства за сохранение и укрепление здоровья граждан Российской Федерации. Охрана здоровья граждан – это совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление здоровья каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья. Государство гарантирует охрану здоровья каждого человека в соответствии с Конституцией Российской Федерации и иными законода-

тельными актами, общепризнанными принципами и нормами международного права. Определяются основные принципы охраны здоровья граждан:

1) соблюдение прав человека и гражданина в области охраны здоровья и обеспечение связанных с этими правами государственных гарантий;

2) приоритет профилактических мер в области охраны здоровья граждан;

3) доступность медико-санитарной помощи;

4) социальная защищенность граждан в случае утраты здоровья;

5) ответственность органов государственной власти и управления, предприятий, учреждений и организаций независимо от формы собственности, должностных лиц за обеспечение граждан в области охраны здоровья. Определяются права несовершеннолетних – в интересах охраны здоровья.

• *Концепция национальной безопасности Российской Федерации* (Указ Президента Российской Федерации от 10.11.2000 г. № 24). Сформулированы важнейшие направления государственной политики Российской Федерации в области национальной безопасности.

Национальные интересы России – это совокупность сбалансированных интересов личности, общества и государства в экономической, информационной, военной, экологической и других сферах. Они носят долгосрочный характер и определяют основные цели, стратегические и текущие задачи внутренней и внешней политики государства.

Интересы личности состоят в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и гражданина.

Национальные интересы России в социальной сфере заключаются в обеспечении высокого уровня жизни народа, в

экологической сфере – в сохранении и оздоровлении внешней среды.

Приоритетное значение имеет формирование системы мер действенной социальной профилактики и воспитания законопослушных граждан. Эти меры должны быть направлены на защиту прав и свобод, нравственности, здоровья и собственности каждого человека независимо от расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств.

Кроме названных выше документов принято несколько законов по частным проблемам здоровья, а именно, Федеральный закон о санитарно-эпидемиологическом благополучии населения (Принят Государственной Думой от 12.03.1999 г.), Федеральный закон «Об ограничении курения табака» (Принят Государственной Думой от 21.05.2001 г.), Концепция государственной политики в области здорового питания населения Российской Федерации на период до 2005 года (Постановление Правительства РФ от 10.08.1998 г., № 917).

Таким образом, и международными, и федеральными документами утверждается приоритет здоровья россиян, а также глубинная взаимосвязь его с окружающей средой, социумом, образованием и определяются в развитии цели и средства решения актуальных оздоровительных задач.

В заключении охарактеризуем основные исторические этапы развития валеологического образования в России.

Первый этап (до XVIII века) характеризуется тем, что в процессе воспитания подрастающего человека в семье (неформальное валеологическое воспитание) приоритет отдается его физическому и психическому здоровью. В религиозных нормах, устных правилах, пословицах и поговорках, «поучениях» существовали и развивались здоровые традиции физического воспи-

тания молодежи. Личная гигиена являлась неотъемлемым компонентом российской этнокультуры, в народной культуре не было пренебрежения к телу, его чистоте и здоровью.

Второй этап (до XIX века) знаменателен тем, что забота о здоровье подрастающего поколения постепенно становится делом государственным. Зарождение формального валеологического воспитания прежде всего связано с деятельностью М.В. Ломоносова, который в своей педагогической деятельности опирался на принцип природосообразности, рассматривал человека в совокупности его телесных и душевных проявлений. В письме И.И. Шувалову (1761) он впервые говорит о необходимости широких государственных мер для охраны здоровья матери и ребенка, поднимает вопросы здорового образа жизни.

Л.И. Бецкой – основоположник и руководитель закрытых детских учреждений в России (Московский и Петербургский воспитательные дома, Смольный институт благородных девиц, учебные заведения кадетов) и русский педагог – придавал большое значение физическому воспитанию, внедрял в педагогическую практику пользование открытым воздухом как важнейшего оздоровительного фактора, разрабатывал специальные инструкции о пользовании «чистым воздухом и увеселении невинными забавами и играми». Считал, что учебный процесс для ученика должен быть приятным, проводиться без принуждения, которое может привести только к притуплению способностей.

В 1800 году в России появилось первое «валеологическое» пособие «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно» И. Венцеля.

Становление валеологического воспитания в России до XIX века связано с деятельностью А.Н. Радищева, А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова («Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью»), К.Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»), П.Ф. Лесгафта, Е.А. По-

кровского, И.А. Сикорского, Н.В. Зака, Ф.Ф. Эрисмана и других ученых, педагогов-мыслителей.

Третий период становления валеологического воспитания и образования в нашей стране (XIX–XX вв.) характеризуется осознанием потребности получить систематическое знание о ребенке. В России появляется наука педология (за рубежом это направление педагогически-ориентированной научной мысли возникло в конце XVIII века). Исследования в этой области вели Н.Е. Румянцев, А.Ф. Лазурский, В.П. Кашенко, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.В. Занков и др. Результатом таких исследований является общепринятая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского.

В 30-е годы XX века педология была запрещена, и единственным источником знаний о здоровье подрастающего человека в процессе обучения осталась школьная гигиена. Продолжалось это до 80-х годов XX века.

Четвертый этап развития валеологического образования в России характеризуется усилением внимания государства к проблеме здоровья населения и подрастающего поколения особенно (выше приведены наиболее значимые директивные документы по данной проблеме).

Исследования в области здоровья и валеологического образования и образования подрастающего поколения в целом позволяют сделать вывод о здоровьезатратности массового общего образования: *«Массовая школа не только не обеспечивает компенсацию типичного для современных детей состояния физиологической и психологической незрелости, но, наоборот, усугубляет это состояние.* Кроме того, школа является источником психотравмирующих ситуаций, которые служат причиной разного рода психических и соматических нарушений. *Недостаточный уровень здоровья детей приводит в итоге к ограничению жизненных и социальных функций...»* [73, с. 136].

В современной педагогике существует три основных подхода к валеологическому образованию:

- введение в школах *образовательного курса по валеологии или здоровьесбережению*; однако эффективность такого подхода составляет не более 30% (исследования Федерального центра валеологии, 1994 г.);

- сохранение здоровья подрастающего поколения в образовательной организации преимущественно средствами *физического воспитания* (увеличение в учебном плане количества часов физической культуры);

- *валеологизация* образования: приведение общего образования и всех его проявлений, образовательной среды в соответствии с принципами валеологии (Н.К. Смирнов, З.И. Тюмасева, Т.Ф. Орехова, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, А.Ф. Тутатчиков и др.).

Есть и еще один подход к решению проблемы здоровьесбережения подрастающего человека, который в настоящее время разрабатывается как приоритетный. Обуславливается он специфической интеграцией экологии и валеологии, экологического и валеологического образования, приводящей к возникновению феномена «*эколого-валеологическое образование*»: современные экология и экологическое образование соотносятся не только с окружающей средой, но и со здоровьем человека, так как «во-первых, организм является микроэкосистемой; во-вторых, современная концепция здоровья представляет его как состояние равновесия (баланса) между адаптивными возможностями организма и условиями среды обитания, и тем самым, определяет здоровье на языке экологических понятий «адаптация», «среда», «равновесие», «гомеостаз», вскрывающих экологическую сущность здоровья...» [210, с. 362].

1.1.3. Развитие эколого-валеологической составляющей образования в аспекте формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры

В приведенных выше разделах первого параграфа показана в развитии связь сначала экологии со здоровьем, а затем и наоборот валеологии (здоровья) с экологией. Теперь остается показать не только глубокую сущностную взаимосвязь экологии и валеологии, но и роль эколого-валеологической аттракции образования – на пути к изучению формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Экологическое и валеологическое образование как подсистемы общей системы образования подрастающего человека все же не могут не быть носителями общих и специфических позитивных и негативных явлений, обусловленных сложными многоплановыми радикальными процессами, происходящими в обществе, образовании и экологической обстановке в стране.

Все вышеназванные факторы актуализировали проблему теоретического обоснования и практического обеспечения эколого-валеологической направленности общего образования.

Феномен эколого-валеологии родился много раньше появления этого термина и даже раньше самой валеологии, если иметь в виду сущностную взаимосвязь экологии и здоровья (позже интегрированного здоровья – в виде науки валеологии).

Идея эколого-валеологической направленности комплексного процесса обучения, воспитания и развития подрастающего человека, нацеленного на формирование, сохранение и развитие физического, психического, духовного и социального благополучия, здоровье человека была выдвинута З.И. Тюмасевой, которая и разработала концептуальные основы эколого-валеологической направленности образования [205].

1. Проблема эколого-валеологической адаптации детей в системе «ДОУ – начальная общеобразовательная школа – ос-

новая общеобразовательная школа – средняя (полная) общеобразовательная школа» обусловлена не только «внешними» для образования социальными и экономическими условиями жизни, но во многом еще и «внутренними» факторами образования, вводящими обучаемого в состояние дезадаптации к образовательному процессу.

2. Целенаправленная адаптация подрастающего человека к биосоциальной среде развивающегося общества возможна только на основе поэтапной, непрерывной его адаптации к последовательно расширяющейся, развивающей человека среде, важнейшим компонентом которой является непрерывное образование, интегрирующее процессы обучения, воспитания и развития.

3. Интеграция основных образовательных факторов в целостную непрерывную систему может быть осуществлена на основе *валеологизированных целей и экологизированных средств*, системобразующие потенции которых позволяют формировать адаптивную (здоровьесберегающую) образовательную среду.

4. Содержательной основой адаптивной образовательной среды может и должна стать система непрерывного биологического образования с выраженной эколого-валеологической направленностью.

5. Структурно-функциональное обоснование, интегродифференцированное структурирование, а также технологическое обеспечение эколого-валеологической направленности биологического образования ориентированы на возрастные психофизиологические, духовные, сенсорно-субсенсорные особенности, возможности и предрасположенности обучаемых в связи с валеологической оптимизацией процесса достижения общих целей: а) формирование у обучаемых отношения к жизни как высшей ценности; б) формирование телесного, духовного и социального благополучия, здоровья подрастающего человека и поколения – на основе устойчивого развития природы, общества и самого человека, а следовательно, развития адаптивных воз-

возможностей у всех субъектов динамической системы «человек – окружающая среда».

«*Эколого-валеология*» обозначает сущностное объединение основных глубинных принципов экологии и валеологии.

Ориентация образования на основные принципы экологии и валеологии к предпочтительной образовательной траектории, ставит вопрос об эколого-валеологической аттракции.

Аттракция – процедура выбора предпочтительной (в определенном смысле, или относительно определенных критериев) траектории развития некоторого процесса, явления.

Аттракция предполагает наличие следующих *факторов*:

а) характеристику исходных данных и результирующих состояний рассматриваемого процесса, явления;

б) достаточно разнообразие траекторий этого процесса, переводящих из исходного состояния в результирующее;

в) наличие системы критериев отбора одной или нескольких траекторий – на предмет их предпочтительности;

г) возможность предпочтительной реализации траектории определенного процесса, называемая аттрактором, феноменальность которого заключается в том, что он характеризует процесс-цель, сформированный в результате аттракции.

Таким образом, аттрактор – это одна из возможных траекторий развития динамической системы.

Эколого-валеологическая аттракция – описание и реализация некоторой антропологической системы приоритетного направления (аттракции), ориентированного на взаимообусловленные принципы экологии и валеологии. При этом целевая установка для проектируемого процесса или системы задает критерии аттракции, например, для образования (как системы и процесса) определяющим критерием не может не быть его природосообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание.

Наличие названных качеств обуславливается: *во-первых*, коадаптивностью развития обучаемых и образовательной среды; *во-вторых*, интерактивными, субъект-субъектными образовательными отношениями учителя и ученика.

Для этого образовательные факторы конкретной образовательной системы должны быть организованы на основе экологических принципов средообразования. А процессы развития ученика и образовательной среды приведены в соответствии с принципами валеологии, т.е. оздоровления. Необходимо подчеркнуть, что оздоровление в этом случае соотносится не только с субъектами образования, но еще и с образовательной средой и образовательным процессом.

Таким образом, природосообразное образование обуславливается необходимостью его постоянного оздоровления – в смысле понятия интегрированного здоровья, приложенного к динамическим системам. Именно такое здоровье (оздоровление) является предметом валеологии.

Глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования – в их развитии в направлении аттракции – порождает феномен эколого-валеологической аттракции образования, как онтологической основы природосообразного, здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования. Это тем более важно, что массовое общее образование в России является здоровьезатратным. Эколого-валеологическая аттракция выступает в роли реального механизма оздоровления общего образования.

Системообразующим фактором эколого-валеологического образования является образовательная среда. Данное понятие глубоко вошло в теорию и практику образования» существует много подходов к его трактовке [208]. В своей работе мы используем определение образовательной среды, как специального вида окружающей среды, данное З.И. Тюмасевой: «*Образовательной средой* будем называть совокупность образователь-

ных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на определенную личность (группу субъектов образования) в режиме обучения, воспитания и развития» [208, с. 92].

При этом *личность* – это особый вид организации биологических, психических и социальных признаков, определяющих своеобразие человека, а *образовательные факторы* – объекты, явления, условия, причины, движущие силы обучения, воспитания и развития подрастающего человека.

Исходя из определения, в образовательной среде как системе можно выделить две подсистемы:

- первая объединяет образовательные факторы, которые *целенаправленно организованы* учителем, педагогическим коллективом, родителями и т.д.; они обусловлены единым целеполаганием, имеют организованные взаимосвязи;

- вторая объединяет факторы, которые *не повергнуты выраженной организации*, не имеют организованные взаимосвязи, обусловленные единым целеполаганием.

Образовательная среда формируется на основе принципов средовости и должна соответствовать возрастным возможностям, особенностям и предрасположенностям и способностям субъектов образования.

Итак, мы рассмотрели проблему эколого-валеологической аттракции начального общего образования в связи с обоснованием и реализацией технологического обеспечения процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры. Но не меньшее значение для данного педагогического явления имеет и эколого-валеологическая направленность содержания начального общего образования в области окружающего мира.

Подводя итог, отметим, что развитие предпосылок экологического и валеологического образования имеет давнюю историю, которая с развитием экологии-науки трансформировалась сначала в выраженное экологическое образование, а затем (с

появлением валеологии) в валеологическое образование и, наконец, в эколого-валеологическое образование. Названное обстоятельство привело к тому, что эколого-валеологическая направленность придана, изучена и отработана на непрерывном биологическом образовании (З.И. Тюмасева, Н.Н. Щелчкова, Т.М. Старикова, О.И. Дмитриева и др.), подготовке студентов педагогических вузов (Д.В. Натарова, И.Л. Орехова и др.), на дошкольном образовании (З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина и др.).

1.2. Эколого-валеологическая культура младшего школьника как составляющая общей культуры человека

Понятие «эколого-валеологическая культура младшего школьника» является видовым по отношению к понятиям «эколого-валеологическая культура» и «культура» вообще. Так как нельзя раскрыть частное, не рассматривая более общее, обратимся к сущности родового понятия «культура».

Этимология термина «культура» восходит к латинскому *cultura* – обработка, возделывание. Возникнув в эпоху земледелия, понятие длительное время характеризовало влияние человека на природу, достижение результатов овладения человеком ее силами. Логика становления понятия «культура» представлена в трудах многих ученых разных направлений (И.Г. Гердер, В. фон Гумбольд, И. Кант, К. Маркс, Э.Б. Тайлор, Г. Спенсер, О. Шпинглер, З. Фрейд и др.). Благодаря их исследованиям понимание культуры от ограниченного, узкого, носящего субъективный оттенок, переместилось в сферу познания всего мира созданной человеком «второй природы». А результаты развития технократического стиля мышления, особенно в XX столетии, способствовали выделению доминирующих *ценностей культуры*, определяющих главные тенденции становления и развития современной цивилизации: ядро мировоззрения, отношение к природе, экономические интересы, мораль (внешние регуляторы

поведения), нравственность (внутренние регуляторы поведения), знание (способы добывания истины), стиль мышления, метод познания, логика изложения, область творчества, характер деятельности.

Культура как философская категория включает в себя в качестве одного из компонентов и *субъект культуры*. Для нашего исследования – это учащиеся начальной общеобразовательной школы.

Если рассматривать культуру как исторически обусловленный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (понимание культуры в широком смысле слова) [210, с. 111], то под *эколого-валеологической культурой* можно понимать этап и составную часть развития общемировой культуры, которые характеризуются глубоким осознанием важности экологических проблем в жизни и будущем развитии человечества, приоритетности устойчивого развития природных систем во имя жизни и благополучия (здоровья) человека и человечества, сохранения необходимого биологического разнообразия как фактора устойчивого развития планеты Земля.

Экология, как наука, на современном этапе ее развития вышла за рамки предметности и утверждается в качестве мировоззренческого фактора нового образа жизни. Под ее влиянием произошла смена основных мировоззренческих парадигм: человекоцентрической на эгоцентрическую, утверждающей, что человек – царь природы, а природа – покровитель человека, источник его физического, духовного и социального благополучия. Это привело к осознанию феномена *культуры природы, как аттрактора* для эколого-валеологической культуры и культуры в широком ее понимании.

Определяя эколого-валеологическую культуру как базовое понятие для нашего исследования, мы исходили из воззрений

В.А. Игнатовой, которая считает культуру (с личностной позиции и точки зрения деятельностного подхода) результатом саморазвития отдельного человека, системой его личных взглядов, убеждений, отношений, ценностей и уровнем овладения ими. Таким образом, культура личности является результатом взаимодействия человека, общества и природы и мерилom, механизмом, которые регулируют их отношения.

В этой связи мы считаем, что под *эколого-валеологической культурой* следует понимать осознанную систему действий и отношений, которая складывается из рационального отношения к природе и здоровью, сформированного на основе идей, суждений, накопленных человечеством, способов и приемов эколого-валеологической деятельности.

В качестве основных структурных компонентов эколого-валеологической культуры младших школьников, формирование которой осуществляется в условиях школьного естественнонаучного образования при изучении окружающего мира, можно выделить следующие:

- а) эколого-валеологические знания, умения и навыки;
- б) эколого-валеологические отношения (чувственные, познавательные и рационально-потребительский);
- в) эколого-валеологическая деятельность (рис. 1).

Формирование рассматривается как развитие, становление личности, обретение завершенности, целостности личности, как процесс, который включает в себя развитие, воспитание и самовоспитание.

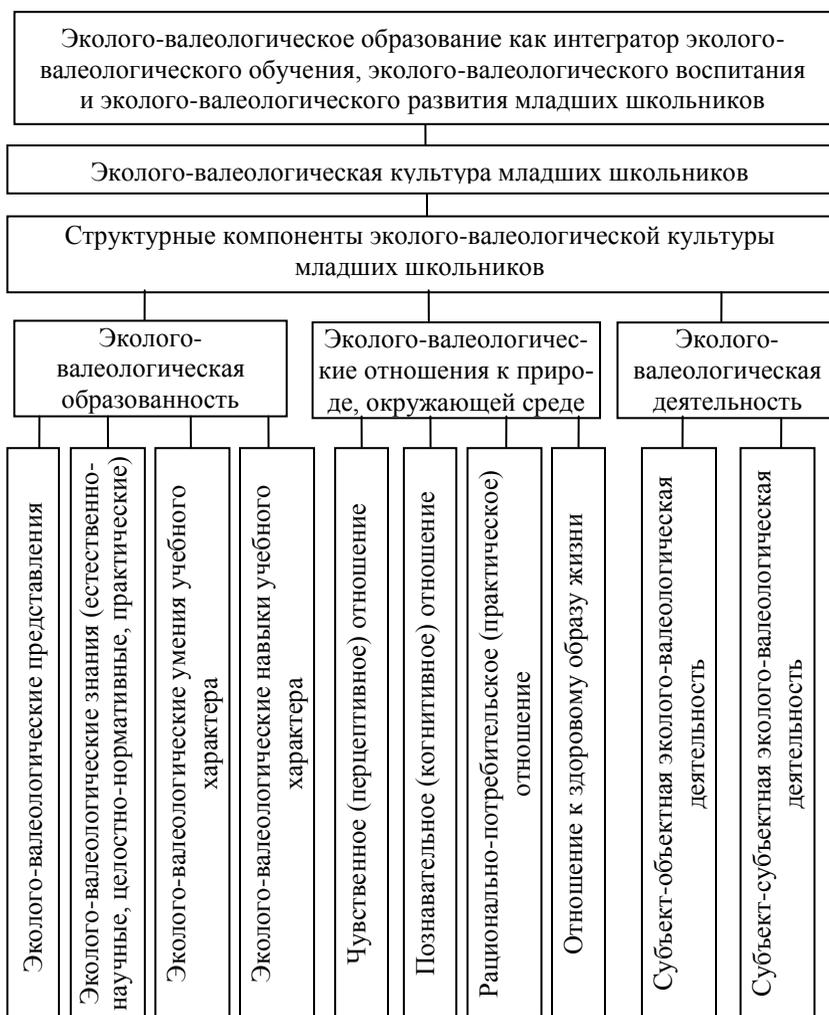


Рис. 1. Структурные компоненты эколого-валеологической культуры младших школьников

Таким образом, под формированием у младших школьников эколого-валеологической культуры мы будем понимать процесс становления личности, обусловленный овладением осознанной системой действий и отношений, которая складыва-

ется из рационального отношения к природе и здоровью, сформированного на основе идей, суждений, накопленных человеческим опытом, способов и приемов эколого-валеологической деятельности.

Рассмотрим основные составляющие эколого-валеологической культуры младшего школьника.

Одной из важнейших составляющих эколого-валеологической культуры младших школьников, как сложного, многокомпонентного образования, являются *эколого-валеологические знания, умения и навыки* учебного характера.

Эколого-валеологические знания и умения, связанные общей логикой интеллектуального развития младшего школьника, являются критерием готовности его к практической деятельности в области экологии и валеологии (эколого-валеологии).

Дефиниция «знание» имеет довольно много различных толкований (цит. по [229, с. 24–25]). Мы в своем исследовании посмотрим на *знание* как на понятие или даже категорию, которая отражает в мышлении наиболее общие и существенные свойства, отношения определенного явления – в виде совокупности сведений в определенной области (в нашем исследовании – в сфере экологии и валеологии при изучении предметной области начального общего образования «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»).

Формирование знаний о природе, человеке и обществе является предпосылкой для формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, это утверждение обуславливается общепризнанной последовательностью: **знание** → **понимание** → **убеждение** → **мировоззрение** → **культура**.

Умение – способность ученика самостоятельно осуществлять познавательную и практическую деятельность на основе соответствующих приобретенных знаний и опыта [148, с. 830]. В нашем исследовании – эти знания и опыт приобретаются младшим школьником в процессе изучения предметной области

«Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». Основная образовательная программа начального общего образования включает в себя наравне с другими также программу формирования у младших школьников экологической культуры, которая должна обеспечить:

- формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;

- пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

- формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе;

- формирование установок на использование здорового питания;

- использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;

- соблюдение здоровьесозидающих режимов дня;

- формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания);

- становление умений противостояния вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ;

- формирование потребности ребенка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья, развитие готовности са-

мостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;

– формирование основ здоровьесберегающей учебной культуры: умений организовывать успешную учебную работу, создавая здоровьесберегающие условия, выбирая адекватные средства и приемы выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей;

– формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях» [216].

Эколого-валеологические знания и умения учебного применения, как компонент содержания начального общего образования, подразделяются на теоретические (естественнонаучные), практические и нормативные (ценностно-нормативные) знания [229].

Учебные (интеллектуальные) эколого-валеологические умения структурируются следующим образом:

а) познавательные (когнитивные) эколого-валеологические умения;

б) аналитико-оценочные эколого-валеологические умения;

в) прогностические эколого-валеологические умения;

г) коммуникативно-нормативные эколого-валеологические умения;

д) практические эколого-валеологические умения.

Типологическая характеристика эколого-валеологических знаний и умений учебного характера младших школьников дана в табл. 2.

Таблица 2

Типологическая характеристика эколого-валеологических знаний и умений младших школьников в аспекте формирования эколого-валеологической культуры

Знания и умения	Характеристика эколого-валеологических знаний и умений	Обязательный минимум эколого-валеологических знаний и умений предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»
<i>Эколого-валеологические знания</i>		
<i>Теоретические (естественнонаучные)</i>	Связаны с аналитико-синтетической деятельностью учащихся по усвоению и овладению эколого-валеологическими понятиями в процессе познания ими объектов и явлений окружающей среды. Они проявляются только в мыслительной деятельности, облеченной во внутреннюю или внешнюю речь, присвоение их невозможно без переосмысления и преобразования при помощи мыслительных операций	<ul style="list-style-type: none"> – знания об окружающей среде, предметах и явлениях природы, их свойствах и многообразии, единстве и различиях природного и социального; – знания об экосистемной организации природы; – знания о человеке как живом организме, его месте в природе и обществе, об элементах здорового образа жизни, росте и развитии человека; – знания о взаимоотношениях организмов, в том числе и человека, с окружающей средой, о приспособлениях к ней, о взаимоотношениях организмов друг с другом
<i>Практические</i>	Связаны с усвоением и последующим применением в правилосообразных, двигательных действиях, осознаваемых и четко регулируемых с помощью заданных образцов и алгоритмов	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных правил поведения в окружающей среде; – знание основных правил сохранения и укрепления своего здоровья; – знание основных правил использования простейших инструментов и приборов по изучению свойств объектов окружающей среды и состояния своего здоровья;

<i>Эколого-валеологические знания</i>		
<i>Практические (продв.)</i>		– знания, связанные со способами удовлетворения познавательных потребностей, поиском дополнительной информации эколого-валеологической тематике
<i>Нормативные</i>	Непосредственно связаны с усвоением и последующим соблюдением основ эколого-валеологической культуры по отношению к окружающей среде, ее оздоровлению и индивидуальному здоровью	– знание о ценности, значимости изучаемых объектов окружающей среды в жизни природы и человека, ценности самой природы; – знания об объектах охраны природы; – знания о мотивах охраны растений и животных; – знания о мерах охраны природы; – знание о ценности жизни и здоровья человека
<i>Эколого-валеологические умения</i>		
<i>Гностические (познавательные)</i>	Умения, направленные на интерпретацию и переработку эколого-валеологической информации в соответствии с заданными целями	– умение устанавливать простейшие взаимосвязи между компонентами экосистем, объектами и явлениями природы; – умение видеть прямое и косвенное влияние окружающей среды на здоровье человека (на простых примерах); – умение характеризовать состояние окружающей среды и своего здоровья; – умение разъяснять нормы и правила здорового образа жизни; – умение удовлетворять свои познавательные интересы, осуществлять поиск дополнительной информации по эколого-валеологической тематике

<i>Эколого-валеологические умения</i>		
<i>Аналитико-оценочные</i>	<p>Умения, нацеливающие на осмысление поступков, явлений образа жизни человека и выявление степени их соответствия нормам и идеалам эколого-валеологически разнообразной деятельности. Обеспечивают осознание учащимися зависимости состояния окружающей среды, природы от деятельности человека, а здоровья человека как биосоциальной категории от состояния окружающей среды, что нацеливает младшего школьника на рационально потребительские отношения с окружающей средой и активное отношение к своему здоровью</p>	<ul style="list-style-type: none"> – умения по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды (оздоровление окружающей среды) – в соответствии с возможностями возраста; – умение правильно оценить действия человека в живой природе с точки зрения добра, зла, пользы, вреда, прекрасного, безобразного и др.; – умение различать ощущения и различные чувства человека; – умение оценивать примеры различного отношения к результатам труда людей; – умение дать оценку состояния своего здоровья; – умение замечать изменения в состоянии своего здоровья в результате использования простых оздоровительных средств и упражнений; – умение объективно оценивать свое посильное участие в эколого-валеологической деятельности
<i>Прогностические</i>	<p>Умения, связанные с моделированием, мысленным составлением картины развития эколого-валеологического явления и его результата, представленного в виде идеального образа</p>	<ul style="list-style-type: none"> – умение прогнозировать последствия воздействия человека на окружающую среду (на простых примерах); – умение разрешать простейшие эколого-валеологические проблемные ситуации, связанные с индивидуальным здоровьем; – умение моделировать простейшие проекты оздоровительной деятельности; – умение прогнозировать и предупреждать возможные негативные ситуации дома, на улице, в школе, на природе

<i>Эколого-валеологические умения</i>		
<i>Коммуникативно-нормативные</i>	Умения, связанные с соблюдением основ эколого-валеологической культуры по отношению к здоровью окружающей среды, индивидуальному здоровью и здоровью окружающих людей, формированием норм отношений с окружающей средой, природой, межличностных отношений	<ul style="list-style-type: none"> – умение замечать состояние других людей и в соответствии с этим выстраивать общение; – умение применять знания правил здорового образа жизни; – умение вести себя в соответствии с правилами культурного поведения
<i>Практические</i>	Умения, связанные с функциональными возможностями учащегося, с его творческими, техническими и другими способностями в области экологии и валеологии (эколого-валеологии)	<ul style="list-style-type: none"> – умение использовать элементарные приемы своего оздоровления (саморегуляции); – умение проводить простейшие опыты по изучению состояния окружающей среды и индивидуального здоровья; – умение применять знания об охране природы; умение передать свои впечатления об окружающей среде, природе, здоровье человека в рисунках, поделках, устных рассказах

Эколого-валеологические умения и навыки являются базой практической деятельности человека, направленной на устойчивое развитие природных и антропогенных экосистем, сохранение природы как основы физического, духовного и социального благополучия.

Навык в самом общем смысле – действия, которые в результате многократного повторения становятся автоматизированными. Физиологический механизм навыков – динамический стереотип [148, с. 374].

В целом эколого-валеологические умения и навыки образуют познавательную систему, на основе которой развивается

интеллект младшего школьника, его мышление и сознание, направленные на формирование образа природы как источника благополучия человека.

Таким образом, под *эколого-валеологическими знаниями, умениями и навыками* будем понимать *целостную систему научно обоснованных понятий, идей, суждений, способов, приемов экологической и валеологической деятельности, накопленных человечеством об окружающей среде, здоровье, оздоровлении природных и искусственных систем и здоровом образе жизни.*

На обусловленность и детерминированность действий и поступков, являющихся одной из важнейших характеристик культуры человека, сложившейся у него системы субъективных *отношений* к природе, окружающей среде, самому себе и, следовательно, своему здоровью, обращали внимание Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и многие другие ученые психологи, педагоги, философы, социологи и т.д. [236].

По мнению Б.Ф. Ломова, эффективность воспитательной деятельности определяется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности. В нашем диссертационном исследовании особое значение уделяется формированию и развитию взаимоотношений младшего школьника с окружающей средой, природой как источником его физического, духовного и социального благополучия.

Теоретические основы анализа отношений человека к различным сторонам действительности заложены в начале XX века А.Ф. Лазурским в его учении «об экопсихике» и В.М. Бехтеревым в учении «о соотносительной деятельности». Психология отношений получила развитие в работах М.Я. Басова, Д.А. Дерябо, Е.В. Левченко, В.Н. Мясищева и других ученых.

Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры в качестве одной из важнейших задач предполагает развитие соответствующего субъективного отношения

к окружающей среде, природе, своему здоровью и здоровью других людей.

Необходимо отметить, что субъективные отношения являются отражением личностью взаимосвязей ее потребностей с объектами и явлениями мира, окружающей среды, природы.

Согласно Б.Ф. Ломову (цит. по [236, с. 38]), в процессе жизни в обществе у подрастающего человека формируется многоуровневая система субъективно-личностных отношений. Из всей совокупности объективных отношений с миром, в которые включена личность, ею особо выделяются те, что связаны с удовлетворением тех или иных ее потребностей и, следовательно, значимы для нее. Таким образом, объективные отношения приобретают характер субъективных отношений личности; основой субъективного отношения становится запечатленность в объектах или явлениях окружающей среды потребностей личности.

Проблема типологии субъектного отношения к окружающей среде, природе в целом, ее объектам и явлениям широко изучалась многими учеными (И.Д. Захлебный, А.Н. Ильин, Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина, Б.Т. Лихачев, Г.В. Буковская, С.Н. Николаев, Г.Н. Каропа, М.С. Каган, Б.Е. Райков и др.). Мы же будем использовать типологию отношения человека к природе, окружающей среде, своему здоровью, сформированную на основе идей и исследований Б.Е. Райкова [162], В.А. Ясвина [236] и З.И. Тюмасевой [209].

Б.Е. Райков, известный педагог-методист, изучая влияние школьного естествознания на формирование отношения к природе, отметил: «Любовь к природе является отвлеченным чувствованием собирательного характера. Сюда входят:

- 1) наслаждение красивыми формами, красками, звуками, запахами и связанные с этим восприятия и представления;
- 2) удивление перед разнообразием форм и явлений в природе; интерес перед новым, неизвестным; проистекающее отсю-

да стремление узнать, понять, объяснить, наслаждение от успеха самостоятельных попыток и достижений в этой области;

3) преклонение перед величиим природы, ее возвышенной красотой, необъятностью, переходящее в чувство умиления...

Если ограничиться только этими эмоциональными элементами, то нетрудно видеть, что любовь к природе складывается, по крайней мере, из трех групп чувствований: эстетических, интеллектуальных и этических» (162).

Таким образом, отношения личности к природе, окружающей среде, а также к своему здоровью и здоровью других людей можно подразделить на чувственные (перцептивные), познавательные (когнитивные) и рационально-потребительские (практические). Дадим характеристику каждой выделенной группе отношений.

Чувственные отношения. Во-первых, такие отношения характеризуются той или иной степенью эстетического освоения младшим школьником природы, в том числе и природы человека. «Речь идет об универсальной человеческой комплексной способности к эстетическому восприятию, оценке, переживанию, принятию, пониманию и творческой трансформации в деятельности внешнечувственных признаков любого объекта и явления как неповторимого, содержательного, раскрывающего в своем облике внутреннюю сущность и свое состояние» [236, с. 44].

Высокий уровень развития чувственных отношений характеризуется повышенной восприимчивостью к чувственно-выразительным элементам объектов и явлений природы, к которым, по мнению Л.П. Печко, относятся:

- форма, очертание, силуэт;
- цвет;
- симметрия;
- величина, размер;
- светотеневые особенности;

- динамические свойства;
- осязаемые свойства поверхности;
- звуковые характеристики (тон, тембр, ритм, высота);
- гуманистическое содержание и формы бытия мира и человека;
- целостный предметный образ в его эстетической выразительности.

Во-вторых, уровень развития чувственных отношений характеризуется отзывчивостью на жизненные проявления объектов и явлений природы, которая реализуется через эмпатию и идентификацию.

В-третьих, данный вид отношений характеризуется этическим освоением объектов и явлений природы, способностью воспринимать мир природы сквозь призму человеческой морали.

Таким образом, чувственные отношения характеризуется особой сензитивностью к чувственной выразительности природы, способностью непосредственно постигать объекты и явления природы на основе своей чувственной эстетической восприимчивости, их объективные материальные признаки (цвет, форма, пропорции, ритмы, размеры, симметрия, динамика, звуки), откликаться на его жизненные проявления, испытывать к нему эмпатию, симпатию, в конечном итоге в желании взаимодействовать с ним как с партнером, в признании его самоценности и готовности уважать эту самоценность.

Познавательные отношения. Такие отношения характеризуются готовностью и стремлением младших школьников получать, искать и перерабатывать информацию об объектах и явлениях природы, особенностях своего здоровья и способах сохранения и укрепления его, особой «информационной сензитивностью» к перечисленному выше.

При низком уровне сформированности познавательных отношений подрастающий человек готов лишь перерабатывать

поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он к этой информации восприимчив и «неравнодушен». При высоком уровне – ребенок сам стремится искать информацию об объектах и явлениях природы, способах своего оздоровления, формирования здорового образа жизни; он сам организует свою познавательную деятельность.

Таким образом, окружающий мир, природа, в том числе и природа человека, воспринимается, в первую очередь, как объект изучения – при осознании самоценности и неповторимости каждого природного объекта и явления, признании за ним права на существование, возможности равноправного взаимодействия.

Рационально-потребительские отношения. Они характеризуются готовностью и стремлением младших школьников к практическому взаимодействию с окружающей средой, природой как источником своего физического, духовного и социального благополучия. Рационально потребительские отношения могут быть самого различного характера в зависимости от содержания системы «мотив – цель».

При таком типе отношений окружающая среда, природа, в том числе и природа человека, выступает как средство удовлетворения потребности личности, но при этом воспринимается в качестве полноправного партнера; подрастающий человек становится чувствительным к проявлениям природы, субъективно интерпретирует их как «ответы» на свою активность и в результате рефлексии корректирует свою деятельность с учетом «интересов» природы.

Под рациональным принято понимать разумное. А разумное в свою очередь означает целесообразное, оправданное логикой событий, основанное на причинно-сущностных свойствах рассматриваемого явления.

Таким образом, рационально потребительские взаимоотношения человека и окружающей среды – это такой вид взаимоотношений, который не разрушает сущностных свойств ни человека, ни окружающей среды.

Целенаправленное формирование таких взаимоотношений подрастающего человека и окружающей среды, природы, как фактора физического, духовного и социального благополучия человека, не может не быть одной из важнейших задач эколого-валеологического образования, как фактора культуры личности [200, с. 97].

Поскольку отношения подрастающего человека с окружающей средой порождаются активной *деятельностью*, дадим ее определение в сравнительном аспекте с категорией «отношение».

Под *деятельностью* (в широком смысле) принято понимать специфическую для живого организма связь с окружающим миром, опосредующую, регулирующую и контролирующую взаимоотношения между организмом и средой и, прежде всего, обмен веществ [200, с. 17].

Различают элементарную и высшую форму деятельности. Первая заключается в инстинктивном приспособлении организма к окружающей среде. Вторая, вырастая из первой и видоизменяя ее, составляет исключительное достояние человека, и поэтому о ней говорят как о деятельности в узком смысле слова. Специфической особенностью высшей формы деятельности является сознательное преобразование окружающей среды, т.е. активное воздействие на нее.

Развиваясь, деятельность человека дифференцируется на внешнюю и внутреннюю. Первая слагается из специфических для человека действий с реальными предметами. Вторая происходит «в уме», посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами, а использует для этого образы. Внутренняя деятельность планирует внешнюю; она возникает на основе внешней и через нее реализуется. В зависимости от многообразия потребностей человека и общества складывается и многообразие конкретных видов деятельности людей.

Если исходить из того, что *отношение* – это типологическая характеристика взаимосвязей предметов и явлений матери-

ального и идеального мира, а деятельность – это связь живого организма с окружающей средой, то понятия «отношение» и «деятельность» необходимо рассматривать в родо-видовом соподчинении: *деятельность – это специальный тип активных отношений, которые обуславливаются целесообразностью изменения и преобразования окружающего мира, осуществляемого живым организмом или живыми организмами.* Специфика деятельности (в узком смысле слова) как типа отношений заключается в том, что деятельность обязательно включает в себя *цель, средство, процесс и результат*, т.е. неотъемлемым существенным признаком, атрибутом ее является *осознанность*.

История культуры убеждает в том, что деятельность не является единственным исчерпывающим основанием активности человека, и тем более его развития. В самом деле, с одной стороны, основанием деятельности является сознательно формируемая цель, а с другой стороны, основание этой цели лежит вне самой деятельности – в сфере человеческих *потребностей, ценностей, идеалов*.

Если целенаправленная деятельность, соотносится с субъектом (например, младшим школьником), а предмет, на который направлена деятельность, обозначают термином «объект» (окружающая среда, природа, человек, общество), то в этом случае взаимосвязи характеризуются как *субъект-объектные отношения*. Если же взаимосвязи предметов проявляются в интерактивных формах, обуславливающих однотипную активность каждого из них, то такие предметы называются субъектами, а сами взаимосвязи – *субъект-субъектными отношениями*.

Остановимся несколько подробнее на дефиниции «субъект-субъектные отношения» как одной из основополагающей в построении модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». Жизнь обуславливает необходимость продолжения исторического про-

цесса развития (расширения и одновременно углубления) понятия «субъект» и соответствующей ему парадигмы. Основное направление этому развитию задает экология, которая интегрируется едва ли не со всеми областями научного знания хотя бы по той причине, что современная экология [201, с. 323] приняла в качестве предмета своего изучения взаимоотношения живых организмов (в том числе и человека) и их сообществ (человеческого общества) с окружающей средой. Из этого следует, что она изучает некоторый тип равных партнерских (в определенном смысле) отношений между живыми организмами и природными системами, состоящими не только из биотических объектов, но и абиотических, т.е. неживых.

Допуская равноправные партнерские отношения между живыми организмами, находящимися на разных уровнях структурно-функциональной и системной организации, и более того, между живыми организмами (человеком, обществом) и окружающей средой, экология характеризует их как субъект-субъектные. Таким образом, на рубеже XX и XXI веков произошла смена образовательных парадигм: субъект-объектной на субъект-субъектную.

Если обратиться к деятельности личности, проявляющейся в различных взаимоотношениях ее с окружающей средой, то можно выделить следующие основные типы такой деятельности:

- *субъект-субъектная деятельность*, которая обуславливается субъект-субъектными (партнерскими, равноправными) отношениями между человеком и окружающей средой, природой. Субъект-субъективная активность личности обуславливается внешней деятельностью субъекта, нацеленной на внутренние проявления личности; такая деятельность осуществляется в процессе инновационного образования, организованного на основе культуротворческой образовательной технологии и эколого-валеологической аттракции содержания общего образования;

• *субъект-объектная деятельность*, которая обуславливается целенаправленной деятельностью субъекта (например, младшего школьника), адресно прилагаемой к объекту (окружающей среде, природе); деятельность такого типа осуществляется в процессе традиционного образования, организованного на основе классно-урочной формы, когда в системе «учитель – ученик» учитель выполняет роль субъекта, а ученик – роль объекта обучения, воспитания, образования, а в системе «ученик – окружающая среда» («ученик – природа») ученик выполняет роль субъекта познания, природа, окружающая среда – роль объекта изучения.

Таким образом, *эколого-валеологическая деятельность младших школьников – это специальный тип активных отношений, обуславливающих целесообразностью воздействия на природу, окружающую среду, в основе которого лежит принцип субъективизации природы.*

Культура как философская категория включает в себя в качестве одного из компонентов и *субъект культуры*. Для нашего исследования – это младшие школьники.

Детство – период интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирования многогранных отношений к природе и людям. Значимость этого возрастного этапа связана с тем, что у младших школьников на смену антропоморфизму – переносу отношений, существующих между людьми, на природные явления (что характерно для дошкольников) – постепенно приходит субъективизация, стремление самим докопаться до сути явлений.

Особая чувствительность и эмоциональность младших школьников создают особые предпосылки для появления интереса к самому себе, людям, своему здоровью, состоянию окружающей среды, что является непременным условием эффективности эколого-валеологического образования на этом возрастном этапе. Начальная школа – важнейший период в становлении чувствен-

ных, познавательных, рационально потребительских отношений детей к окружающей среде и своему здоровью [176].

Анализ литературы показал, что систематическое изучение представлений детей началось в конце XIX века. Их особенности и содержание нашли отражение в работах П.П. Блонского, Дж. Брунера, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъякова, Г.А. Урунтаевой и др.

Приход в школу – это приведение человека к общественной норме; такая социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности – *учебной деятельности*. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения, т.е. необходимо сформировать познавательную мотивацию.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся. *Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал».*

В структуру учебной деятельности входят:

- *учебная задача* – это то, что ученик должен освоить;

- *учебное действие* – это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает;
- *действие контроля* – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу;
- *действие оценки* – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, ее нужно построить. На начальных этапах она осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. Учебная деятельность – это предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужны объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками, выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л.С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры – так считал Л.С. Выготский [43]. Таким образом, совместная деятельность – необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида.

Учебный материал, нормы и правила поведения дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем; это согласуется с мнением Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям «ребенок – взрослый». В группе сверст-

ников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они не были) – иерархические и несимметричные. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм.

Сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми и так же, как сотрудничество со взрослым, является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функций: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослому уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий. При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний.

Каждый возрастной этап содержит некоторые «остатки» прошлого этапа, имеет при этом свои собственные характерные черты, присущие именно ему, и, наконец, несет еще и зачатки свойств нервной системы ребенка, характерные последующему, будущему этапу [209].

Возраст 7–11 лет характеризуется значительными анатомо-физиологическими особенностями в развитии организма ребенка, которые во многом определяют и перестраивают характер

его мышления, интересы и основные психические процессы. До 11 лет ребенок является существом таламическим, эмоциональным, на его мозг должны идти только оптимальные физиологические раздражители в виде положительных эмоций, вызываемых окружающей природой, живописью, музыкой, поэзией, физическими играми, занятиями, упражнениями, положением ребенка в коллективе [200, с. 167].

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. В младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания.

В области восприятия происходит переход непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно.

Учебная деятельность способствует развитию воли. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины.

В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах. Эмоциональные переживания приобретают более обобщенный характер.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер.

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. Система научных понятий создавалась в течение тысячелетий. То, что человечество создавало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ре-

бенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т.д.). В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их общение и вместе тем формирование интеллектуальных операций.

Младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

Основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют:

- произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя;
- осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

В младшем школьном возрасте мир природы начинает играть все более значительную роль в развитии ребенка. Отношение к природе становится более интенсивным, но все еще не обладает достаточной широтой, осознанностью и обобщенностью. Понятия «природа», «окружающая среда» формируются в значительной степени на бытовом уровне.

Характер отношения к природе у младших школьников в значительной степени предопределяется особенностями сознания, свойственными этому возрасту. В процессе обучения, социализации младший школьник начинает отделять свое «Я» от окружающего мира, субъективное от объективного и т.д. Он уже последовательно дифференцирует сферы «человеческого» и «нечеловеческого». Качественно меняется обусловленность субъективного восприятия к природе, окружающей среде, миру.

Расширение жизненного опыта младшего школьника приводит к тому, что природные объекты в процессе взаимодействия с ними все больше и больше открываются ему как субъекты, начинают причисляться к сфере равного в своей ценности. Это приводит к формированию «субъектной установки», являющейся основой отношения к ним как субъектам, равноправным партнерам [65]. Между детьми, животными и растениями устанавливаются интуитивное взаимоотношение и даже взаимопонимание. Ребенок открыт, чтобы воспринимать и присваивать экологические правила этих взаимоотношений, превращать их в свои привычки [114, с. 21–22]. Также младший школьник открыт и для понимания своего тела, духа, особенностей формирования здорового образа жизни.

Многие дети младшего школьного возраста способны проявлять способность к эмпатии, к эмоционально насыщенному взаимодействию со своими домашними животными, они становятся для них «значимыми другими». Доля природных объектов среди «значимых других растет: В 7-летнем возрасте их включает в список только 7% школьников, 8-летнем возрасте – 62%, в 9-летнем – 41% [236, с. 203–204].

Таким образом, в младшем школьном возрасте детям свойственен субъектный характер отношения к природе. Прагматический интерес сменяется «непрагматическим» познавательным интересом. «Жизнь природы, как правило, не оставляет детей равнодушными; увиденное вызывает немало вопросов: «Что это?», «Зачем оно?», «Какое оно?», «Для чего оно?» и, наконец, «Почему?»... В этих вопросах выражается качественно новый этап развития их мышления. Если в начале детские вопросы были результатом того, что ребенок еще только осматривался в мире..., то вопросы почемучек показывают, что их ум требует раскрытия связей явлений, осмысливания закономерностей природы» [236, с. 204].

У младших школьников отношение к природе в наибольшей степени проявляется именно в познавательной сфере. Как отмечает И.Д. Зверев, «младший школьник осознает способность освоения мира «я могу познать мир» [83, с. 30]. Этому способствуют два фактора:

- значимость в их жизни учебной деятельности: большинство учеников первого и второго класса еще увлечены самим процессом познания, что задает определенную стратегию поведения – им интересно узнавать вообще что-то новое;
- приобретенное умение читать: у школьников возникает возможность самостоятельно получать ответы на свои «Почему?».

При этом все большее значение в структуре отношения к природе приобретает практический компонент. Но низкий уровень технологической вооруженности (умений и навыков) ограничивает возможности его реализации.

Недостаточная технологическая вооруженность и импульсивность детей младшего школьного возраста обуславливает также низкий уровень поступочного компонента отношения к природе. И.В. Цветкова, исследовавшая экологическую культуру младших школьников, отмечает: «большинство детей показывают владение правилами, нормами экологически верного поведения на природе, но не проявляют активности для защиты, охраны ее, считают достаточным выполнение правил поведения» [236, с. 205].

Общая тенденция развития субъективного отношения к окружающей природе, как части окружающей среды, заключается в накоплении опыта психологического и практического взаимодействия с различными природными объектами. На базе этого опыта в подростковом возрасте практический и поступочный компоненты станут доминировать в структуре отношения к природе, оттеснив сведущей позиции познавательный компонент. «Если в первом классе пробуждение у детей сопернича-

ния представителям животного и растительного мира, любви к ним... может представлять самоцель, то к завершению данного возрастного периода эти чувства должны приобретать характер мотивов экологически ориентированной деятельности. Суть состоит в том, что в младшем школьном возрасте совершается переход от созерцания окружающего мира к преобразующей его деятельности. Этот процесс сопровождается накоплением опыта переживаний по отношению к представителям животного и растительного мира (привязанности, любви, радости общения, огорчения от случаев нанесения вреда и т.д.)» [236, с. 206].

В тоже время исследования показывают, что около 50% младших школьников демонстрируют прагматическое, утилитарное отношение к природе, что является следствием антропоцентрического, прагматического содержания школьного образования.

Таким образом, в младшем школьном возрасте может происходить рассогласование двух важнейших факторов, обуславливающих характер отношения к природе: с одной стороны, это потребность ребенка в психологической близости с миром природы, в непрагматическом взаимодействии с ним, а с другой стороны – прагматизма, транслируемого взрослыми и психологически отдаляющего мир природы от ребенка. Это рассогласование отрицательно сказывается на развитии принципиальности и устойчивости отношения к природе, а также приводит к ряду негативных явлений на более поздних стадиях онтогенеза, особенно в старшем подростковом возрасте.

1.3. Модель формирования у младших школьников в эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»

Приоритетность устойчивого развития системы «человек – общество – биосфера», сохранения природы как среды обитания, жизни и здоровья человека и окружающей среды становится одним из важных направлений социальной политики государства. Обновление образования выступает одним из решающих условий формирования системы социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование может «собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма» [99]. Решение этой глобальной задачи возможно при наличии специального общественного института. Таким институтом может стать массовая общеобразовательная школа, первой и основополагающей ступенью которой является начальная школа.

Таким образом, в рамках нашего исследования наиболее перспективным является формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения учебных курсов предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Исторический, праксиологический анализ изучаемой проблемы позволяет говорить о том, что вопросам эколого-валеологического образования педагогическая наука уделяла и уделяет самое пристальное внимание (С.В. Абдулина, Р.И. Айзман, И.И. Брехман, С.В. Васильев, С.Н. Горбушина, Е.Г. Кушнина, Л.В. Моисеева, Д.В. Натарева, И.Л. Орехова, В.И. Прокопенко, З.И. Тюмасева и др.). Изучение вопросов эко-

лого-валеологического образования и культурного становления подрастающего человека представляет несомненный интерес для исследователей, так как от степени сформированности эколого-валеологической культуры у младших школьников зависит их перспективное личностное становление, социализация, мобильность в окружающем мире. Однако, отдавая должное существующим работам и опираясь на имеющийся положительный опыт, необходимо отметить, что теория и практика эколого-валеологического образования школьников недостаточно разработана и, тем более, недостаточен позитивный опыт в формировании у младших эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования.

Рассматривая формирование эколого-валеологической культуры подрастающего человека как сложный и многофакторный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться в одном аспекте, необходимо использовать для его исследования такие теоретико-методологические подходы, которые обеспечивали бы организационную компетентность его теоретического построения. Наиболее полное решение такой задачи способны обеспечить *системный, деятельностный, ценностный и культурологический подходы*. Их взаимодополняющая разработка позволяет, во-первых, осуществить комплексное исследование процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении окружающего мира и, во-вторых, построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Рассмотрим каждый из выделенных подходов и выявим их значение для решения стоящей перед нами проблемы. В этой связи обратимся, в первую очередь, к исследованиям Е.Ю. Никитиной и О.Ю. Афанасьевой, наиболее полно, с нашей точки зрения, проанализировавшим на философском, общенаучном и педагогическом уровнях методологии вышеназванные подходы [138].

Системный подход. Общетеоретические основы системного подхода были разработаны А.И. Бергом, Л. Фон Берталанфи, И.В. Блаубергом, Н.В. Кузьминой, В.Н. Садовским, А.И. Субетто, Э.Г. Юдиным и другими исследователями [26; 28; 32; 46; 104; 168; 182; 183; 231], которые отводят ему ведущую роль в обеспечении корректности постановки проблемы и определении общего направления научного поиска, рассматривая его как метод познания и мышления исследователя.

Под *системным* понимается определенный подход к объекту исследования, «закрывающийся в том, что объекты изучаются преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого, а также под углом зрения их многомерности и иерархии, когда целостный объект рассматривается как часть или элемент высоко порядка» [123].

Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения.

Важнейшими *принципами системного подхода* являются:

- 1) процесс принятия решений должен начинаться с выявления и четкого формулирования конкретных целей;
- 2) необходимо рассматривать всю проблему как целое, как единую систему и выявлять все последствия и взаимосвязи каждого частного решения;
- 3) необходимы выявление и анализ возможных альтернативных путей достижения цели;
- 4) цели отдельных подсистем не должны вступать в конфликт с целями всей системы;
- 5) необходимо восхождение от абстрактного к конкретному;
- 6) должно наблюдаться единство анализа и синтеза, логического и исторического;

7) в объекте необходимо выявление разнокачественных связей и их взаимодействия и т.д. [217].

В исследовании З.И. Тюмасевой [201; 203] отмечается, что доказывать целесообразность системного подхода к образованию нет особой необходимости, так как системная парадигма является доминирующей в современной науке. Не углубляясь в анализ понятия системы, который выполнен З.И. Тюмасевой и Е.Н. Богдановым [214], примем такое определение: система – это совокупность, множество объектов (реальных и идеальных), которые рассматриваются вместе с отношениями между объектами и между атрибутами (свойствами).

Анализ литературы по проблеме исследования привел нас к выводу: построение и описание модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» необходимо осуществлять на основе структурно-функционального подхода (Ю.А. Конаржевский, А.С. Слассентин, З.И. Тюмасева).

Системный подход к формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры нацеливается, прежде всего, на определенное «множество объектов», которое представляется в виде целостности, потому что эти объекты обладают общими признаками: подчинены общим целям, задачам, процессу, результату, методам образования и т.д. Взаимоотношения между объектами системы также обуславливают специальный вид множества.

В качестве элементов образовательной системы (в нашем исследовании такая система обеспечивает формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры) выступают не только ученик, учитель, ученический класс, педагогический коллектив школы, родители, но еще и дидактические средства, образовательная среда, образовательные процессы

(обучение, воспитание, целенаправленное развитие), природные явления, объекты и процессы и другие, а в целом они являются подсистемами образовательной системы. Все это превращает систему в полиструктурное и полифункциональное множество, изучение которого возможно только на основе системного анализа или системного подхода.

Системный подход к формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры позволяет:

- 1) определить цель и задачи начального общего образования эколого-валеологической направленности;
- 2) выявить составные элементы модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры;
- 3) определить уровни развития данных элементов;
- 4) установить связи между составными элементами модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры;
- 5) осуществить отбор содержания образования для достижения поставленной дидактической цели;
- 6) определить факторы, обеспечивающие эффективное формирование эколого-валеологической культуры младших школьников в процессе изучения окружающего мира;
- 7) выявить необходимые и достаточные *педагогические условия* формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Деятельностный подход. Деятельностный подход (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.) предполагает развитие личности в разнообразных видах деятельности. Научное понятие деятельности было введено в философскую мысль И. Кантом, но только в методологии XIX века, начиная с работ Г. Гегеля, Л. Фейербаха и др., было представлено собственно содержательное толкование деятельности как категории. Однако до сих пор в науке нет четкого определения этого понятия [138, с. 28].

В диалектико-материалистическом понимании деятельности, прежде всего, утверждается ее предметный характер, единство предметного и чувственного. В таком понимании деятельность совершается определенным человеком – субъектом или их совокупностью, который планирует, организует, направляет и корректирует ее. По С.Л. Рубинштейну [166], такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства в сознании деятельности. *Субъектность* деятельности (А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) рассматривается при этом в качестве одной из ее основных характеристик (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.А. Лекторский и др.).

Для А.Г. Асмолова деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности [17].

В разработанной А.Н. Леонтьевым концепции развития психики категория «деятельность» занимает значительное место и лежит в основе определения сущности активности человека (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающая вызвавшей это взаимодействие потребности как «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Существенными характеристиками деятельности являются: *предметность, мотивированность, целеположенность (целенаправленность), осознанность*.

Деятельностная теория усвоения рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности обучаемых. А.Н. Леонтьев специально подчеркивает, что «эта деятельность должна быть адекватной, т.е. должна воспроизводить

в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, аккумулирована в данном предмете или явлении, точнее, в системах, которые они образуют» [110].

В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием человеческой культуры [50]. Процесс деятельности одновременно является процессом формирования человеческих способностей и функций, а единицей деятельности выступает предметное действие. Особо подчеркнем тот факт, что деятельностный подход предоставляет возможность рассматривать деятельность как совместную и продуктивную, построенную на принципах сотрудничества, межличностной коммуникации и паритетности.

Важно также отметить, что для нас значимыми являются ведущие положения теории деятельностного подхода, а именно: идеи о *формирующем и развивающем* значении деятельности, а также о моделировании в образовательном процессе творческой, эколого-валеологической целесообразной деятельности младших школьников.

Для того чтобы познавательная либо практическая, творческая деятельность младшего школьника носила развивающий характер, она должна отвечать потребностям, интересам и целям личности.

Концептуальная основа данного подхода имеет свои истоки в положениях многих теорий прошлого и настоящего: в идеях гуманизма, воплощенных в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, в положениях личностно-гуманной концепции Ш.А. Амонашвили, в идеях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, В.Н. Сагатовского, В.С. Швырева и др.

Данный подход предполагает построение образовательного процесса с учетом ведущих видов деятельности, высокой мотивированности и результативности деятельности [11; 13; 42; 86; 110; 168].

Младший школьник рассматривается при этом как активный участник социальных преобразований, активный *субъект* воспитания, обучения, целенаправленного развития, умственной и предметной деятельности.

Ценностный подход. Современное развитие российского общества и образования обуславливает переосмысление ценностей. Аксиологический и социокультурный подходы к данному процессу предполагают поставить в центр психолого-педагогических теорий и технологий общечеловеческих ценностей преобразованную в соответствии с ними природу человека, среду, мир орудий материальной и духовной деятельности, духовных достижений (Л.В. Безрукова, В.М. Каирян, А. Маслоу, Р. Мей, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В. Франклин, Н.З. Чевчадзе и др.) [138, с. 16–28]. Такая точка зрения выступает основанием для применения ценностного подхода к формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Специфика философского трактования заключается в том, что ценности не первичны; они производны от соотношения мира и человека и подтверждают значимость того, что создано людьми в процессе истории. В ценностном отношении существенна не столько объективная природа предметов, явлений действительности, сколько ценность того или иного объекта для удовлетворения каких-то потребностей.

Ценности существуют в двух формах: значимости на уровне души и смысла на уровне сознания. Условием развития личности обучаемого выступают валеологические и эстетические ценности, способом развития – интеллектуальные, а результа-

том и средством личностного становления – нравственные и гражданские ценности.

А.Г. Здравомыслов характеризует *ценностные ориентации* как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного поведения и интересов [84].

Итак, ценность принимается как объективное свойство вещей, заложенное в их собственной природе. Ценность нельзя навязать или отобрать силой, доказать логически или научно, невозможно построить идеальную иерархическую пирамиду ценностей ввиду изменчивости и подвижности критериев ценностей и их функций.

В психологической науке предпринимаются многочисленные попытки определить более точное место ценностей в структуре личности. Н.Д. Добрынин называет их «значимостью», А.Н. Леонтьев – «личностным смыслом», В.Н. Мясищев – «психологическими отношениями», Д.Н. Узнадзе – «установкой». При этом указывается, что не менее важные психологические категории, такие как «убеждения» (Г.В. Залесский), «позиция» (Л.И. Божович), «воля» (В.П. Иванников) и др. имеют прочные связи с ценностями.

Таким образом, по мысли психологов, *ценность* – важнейший структурный компонент личности, играющий в ее жизнедеятельности организующую, направляющую и регулирующую роль. Ценностная ориентация определяет генеральную линию жизни человека (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Д. Шадриков и др.). С точки зрения названных исследователей, в ценностных ориентациях и социальных установках потребности выступают не как нужда человека, а как

реальная иерархия ценностей и норм, на которые ориентирована личность и которыми она руководствуется.

Я. Гудечек определяет психологическую основу ценностных ориентаций как многообразную структуру потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражающих социально детерминированное отношение личности к действительности [51].

Весьма актуальной является в настоящее время проблема ценностей в педагогической науке (М.В. Богуславский, А.М. Булынин, Р.В. Вендровская, В.И. Додонов, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.). Сегодня выделилась самостоятельная ветвь педагогики – педагогическая аксиология, назначением которой является преобразование знаний в убеждения, и опосредование установками и ценностными ориентациями. При этом последние понимаются в качестве интересов, отношений, предпочтений и других категорий, имеющих общепсихологическое и социологическое значение. Ценности, как известно, отражают содержательную сторону деятельности человека и являются средством удовлетворения его потребностей.

В отличие от таких наук, как философия, социология и психология, педагогика акцентирует внимание на технологической стороне формирования ценностей и ценностных ориентаций. Педагогика исследует ценности с точки зрения продуктивности, эффективности их формирования, возможности управления этим процессом для решения задач, поставленных современным обществом перед образованием.

Итак, вышеизложенное позволяет нам сделать следующий вывод: формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры должно базироваться на таких аксиологических элементах, как идеология образования и его предметное

содержание. Это означает осознание и принятие на уровне личностных ценностей следующих основных принципов:

- *диалогизации*, определяющей преобразование позиций учителя и младшего школьника в личностно-равноправные;

- *проблематизации*, ведущей к изменению ролей и функций учителя и младшего школьника в образовательном процессе: учитель актуализирует и стимулирует стремление младшего школьника к личностному росту, создает условия для саморазвития и самоактуализации личности;

- *персонификации*, требующей «отказа от ролевых масок» и «фасадов», а также адекватного включения во взаимодействие учителя и младшего школьника эмоций, переживаний и чувств и соответствующих им действий и поступков, которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам;

- *индивидуализации*, предполагающей развитие в каждом школьнике индивидуальных элементов общей и специальной одаренности, создание таких педагогических технологий, которые были бы адекватны индивидуальным возможностям и особенностям младших школьников и соответствовали бы сенситивным периодам их развития [35].

Ценностный подход, как теоретико-методологическая стратегия, использовался нами при отборе содержания форм, методов, технологии эколого-валеологического формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении окружающего мира в начальной школе. Основными положениями данного подхода, на которые мы опирались при решении проблемы, являются:

- процесс формирования эколого-валеологической культуры у младших школьников должен происходить через изучение и осмысление эколого-валеологических ценностей;

- формирование ориентации на эколого-валеологические ценности исключает противоречивость эколого-валеологичес-

ких ценностей и растущих потребностей и интересов, обуславливающих любую деятельность человека;

– эколого-валеологические ценности рассматриваются как составная часть психологической структуры личности, а личные ценности как основа мотивации;

– процесс формирования ценностных ориентаций рассматривается как восхождение личности к ценностям, то есть происходит перевод эколого-валеологических ценностей из потенциальных в актуальные);

– внешняя сторона процесса формирования ценностных ориентаций соединяет во взаимосвязи познание и самопознание, оценку и самооценку, выбор жизненных ориентиров и выбор идеального «Я», построение образа жизни и образа «Я» в будущем; внутренняя – может быть представлена как последовательное соединение личностных новообразований.

Культурологический подход. Культурологический подход рассматривает образование как внутренний стержень культуры, как интегрирующий элемент всех отраслей духовного производства и всех форм общественного сознания. Главное назначение культуры состоит в том, чтобы постоянно содействовать духовному развитию человека, раскрытию талантов, дарований и способностей. Создавая многообразный мир культуры, человек одновременно развивает свои творческие силы, формирует свой духовный облик. В духовной деятельности осуществляется процесс самореализации человека, когда на основе овладения историческим наследием мировой и отечественной культуры, воспитания и образования создаются духовные ценности, развиваются способности к труду, познанию, творчеству и обобщению, а также особое отношение к ним.

Принцип культуросообразности, императивно сформулированный А. Дистервегом «Обучай культуросообразно!» [68], означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достиже-

ний и воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие [86].

Сегодня становится очевидным, что успешно решить те сложнейшие социальные и экологические задачи, которые стоят перед нашим обществом, возможно лишь при условии, если это общество будет обладать высоким уровнем культурного развития, поскольку культура человечества движется вперед не путем перемещения в «пространстве и времени», а путем накопления ценностей.

В процессе культурной идентификации личность усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия, функционирует в культурной среде и создает культуру. Из этого следует, что единство культуры и личности проявляется лишь в человеке, живущем духовной жизнью, сознающем и переживающем противоречия своей эпохи как свои собственные проблемы. Следовательно, национальное образование должно быть ориентировано на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру с целью оказания помощи и поддержки развивающейся личности в ее культурном самоопределении и саморазвитии.

Только ценности культуры, ставшие достоянием культурологического образования, помогают личности обрести личностные смыслы и духовные ценности.

Анализ научной литературы позволил выявить следующие постулаты культурологического подхода:

1. Культурологический подход представляет собой базовый образовательный процесс, сущность которого заключается в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении проживать свою жизнь в формах культурного бытия народа и диалогическом общении с другими народами и культурами.

2. Культурологический подход не может быть навязан подрастающему извне, ибо он обусловлен внутренне, он имеет

субъективную природу, является продуктом самосознания личности. Подрастающий человек приобретает свойство культурной идентичности по мере вхождения в национальную культуру и становления его личности как гражданина, человека культуры и субъекта культурных видов деятельности.

3. Культурологический компонент содержания общего образования имплицитно содержится во всех изучаемых дисциплинах, в том числе учебном предмете «Окружающий мир», что указывает на необходимость специальной работы учителя по его выявлению, обогащению и использованию в целях формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

4. Процесс культурной идентификации младших школьников условий опосредован комплексом внешних (целостная образовательная среда, профессиональная культура преподавателей, диалог культур, создающий нравственную атмосферу в образовательном учреждении, культурная событийность жизнедеятельности младших школьников) и внутренних (становление у младших школьников «Я-концепции» человека культуры, развитие национального самосознания, развитие способностей к творческой самореализации).

Таким образом, принимая во внимание предмет нашего исследования, в качестве теоретико-методологической основы структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» необходимо использовать *системный, деятельностный, ценностный и культурологический подходы* – в их сочетании.

Обратимся теперь к сущности моделирования педагогических явлений.

Л.М. Фридман [218, с. 89] подчеркивает, что моделирование как способ научного познания имеет очень глубокие осно-

вания. Оно нацелено не только на выявление определенных закономерностей процессов, но и на овладение идеями и методами, важными с точки зрения общей культуры, ибо знания могут (и даже должны) забываться, а вот идеи и методы становятся основой для самообразования, самосовершенствования. Для нас это особенно важно в связи с темой исследования. Идейные и методологические аспекты нашего исследования позволяют актуализировать моделирование как один из основных методов науки, научного познания [125], который обладает «огромной эвристической силой, ибо с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, т.е. сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения» [218, с. 91].

Многозначность термина «модель» обуславливается многоплановостью процесса выяснения, воспроизведения, описания свойств объектов, процессов или явлений с помощью некоторых других специально подобранных или построенных объектов, процессов или явлений, которые, собственно, и называются моделями.

Характеристику моделей (во всем многообразии их проявлений) целесообразно упредить характеристикой моделирования.

Под *моделированием* понимают чаще всего воспроизведение свойств исследуемого объекта на специально построенном (по определенным правилам) аналоге его. Этот аналог и называется моделью.

В приведенном определении имеется три ключевых понятия: воспроизведение, определенные правила и аналог, в наполнении которых конкретным смыслом и проявляется характерный тип модели.

Модель (в широком понимании) – это *образ или прообраз* (условный или мысленный) – описание, схема, чертеж, изображение, график, план, карта и т.д., который используется при оп-

ределенных условиях в качестве «заменителя» некоторого объекта, явления, процесса [183, с. 104].

Под *моделированием* понимается теоретический метод познания, который определяется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов, называющийся моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способный замещать его на определенных этапах познания и дающий при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте (Ю.К. Бабанский).

В.А. Штофф определяет *модель* следующим образом: «Под моделью представляется такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [227].

В логике и методологии науки *под моделью* понимается аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования.

В рамках нашего исследования мы используем определение М.В. Кларина, который под *моделью* понимает «обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [94].

В философской литературе существует несколько классификаций моделей, и для характеристики нашей модели кратко рассмотрим каждую из них.

Некоторый педагогический объект может считаться моделью другого педагогического объекта (оригинала) в том случае, если он обладает следующими характерными чертами:

- 1) является системой;

- 2) находится в некотором отношении сходства с оригиналом;
- 3) в некоторых параметрах отличается от оригинала;
- 4) замещает оригинал в определенных отношениях в процессе исследования;
- 5) обеспечивает возможность получения нового знания об оригинале [125, с. 4].

По мнению многих ученых (В.И. Михеев, В.А. Штофф, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.), модель выполняет свою функцию в процессе познания лишь благодаря тому значению, которое она получает как заместитель используемого объекта. Соотнесенность модели оригиналу конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели с непосредственно интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала. В связи с этим под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных свойств, связей, отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс тех свойств, связей, отношений, которые непосредственно интересуют исследователя. Моделью в этом случае считается соответственно не весь целостный объект, замещающий оригинал в процессе исследования, но лишь тот комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом.

Модель используется для получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования оригинала. В нашем исследовании использование модели позволяет сохранить представление об изучаемом объекте как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

Принято условно подразделять модели на три вида: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения ори-

гинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

По мнению А. Дахина, между названными типами моделей нет жестких границ [55]. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу.

По способу реализации или форме воспроизведения объекта В.А. Штофф [227] выделяет *физические и идеальные модели*, которые иногда называют материальными и мысленными.

Материальные модели – модели, которые сконструированы человеком искусственно или взяты из природы в качестве образцов.

Мысленные или идеальные модели – модели, которые существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики.

Мысленные модели на основании различий в характере и степени их сходства с оригиналом могут быть разделены на знаковые и образные модели. По способу представления Л.М. Фридман [218] выделяет четыре подвида моделей-представлений: 1) *модель-представление* воображаемых объектов; 2) *модель-представление* реальных объектов; 3) прогнозирующую *модель-представление*; 4) описательную *модель-представление*.

Предварительным условием классификации моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане содержательных характеристик. Тождество между моделью и оригиналом должно обязательно устанавливаться по некоторому существенному признаку (или совокупности признаков). К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основе этого выделяют четыре вида модели:

- *субстанциональные* (по своей физической природе модель и оригинал сходны);

- *структурные* (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- *функциональные* (имитируют способы поведения оригинала);
- *смешанные* (структурно-функциональные или функционально-структурные).

Таким образом, *модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры является идеальной* (вид – представление, подвид – описательная) *и относится к структурно-функциональной модели* (рис. 2). Идеальность модели заключается в том, что необходимо различать желаемый и реально существующий процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.



Рис. 2. Классификация моделей

Предпочтение *смешанного* вида модели обусловлено рядом причин. В нашем случае – тем, что большинство возникающих в исследовании задач имеют комплексный многолинейный характер. Смешанные модели представлены двумя подвидами: структурно-функциональными и функционально-структурными. Мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, так как отношение структуры к функции имеет более однозначный характер, чем функции к структуре. «Основываясь на подобии структур, мы можем получать достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональная модель), но, основываясь на подобии функций, мы можем получать не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (функционально-структурная модель)» [49, с. 130].

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры: цель, задачи, содержание, процессуальность, технологичность, организация, коррекцию, результат и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Разрабатываемая нами основная модель реализуется с учетом выделенных в результате теоретического анализа, позволившего перенести общепедагогические принципы на процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, *принципов*: научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности, природосообразности, культуросообразности, валеологизации образовательного процесса. Проанализируем данные принципы в указанной последовательности.

Принцип научности предполагает соответствие содержательной стороны процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры современным научным достижениям.

Принцип целостности заключается в том, что каждый элемент модели находится в тесной взаимосвязи со всеми элементами и вступает в образование целостности.

Принцип открытости модели отражается в способности к развитию и взаимодействию с внешней средой. Способность к развитию обеспечивается той структурной организацией, а способность к взаимодействию – наличием обратной связи. Открытость модели ориентирует на возможность постоянного совершенствования модели, широкое использование форм, средств, методов обучения в процессе формирования у подрастающего поколения эколого-валеологической культуры.

Принцип динамичности разработанной модели предполагает, что исследуемый процесс постоянно изменяется, наполняется новым содержанием, В соответствии с этим процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры осуществляется с постоянной тенденцией повышения качества результата, как поэтапный переход от одного уровня, к другому, более сложному, а, следовательно, качественно отличному уровню [173, с. 146].

Принцип интегративности предполагает установление взаимосвязи между аспектами формирования эколого-валеологической культуры. Кроме того, данный принцип реализации модели выражается в интеграции содержания образовательных областей «природа», «человек» и «общество», а также организационных форм, средств и методов обучения в соответствии с поставленной целью.

Принцип природосообразности призван развивать присущие человеческой природе физические и духовные силы – в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Принцип культуросообразности предполагает, понимание культуры как источника формирования сознания человека и его отношения к окружающему миру, природе, осознание подрас-

тающим человеком своей принадлежности к определенной культуре, присвоение ее ценностей, выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения.

Принцип валеологизации образования предполагает нацеленность его обучающих, воспитательных и развивающих компонентов на сохранение, укрепление и развитие физического, духовного и социального здоровья подрастающего человека.

Обоснование теоретико-методологических подходов, конкретизация и уточнение основополагающего понятия позволяют дать определение структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». Под ней мы понимаем *обобщенный образ сочетания эколого-валеологической учебной и креативной деятельности на основе чувственных, познавательных и рационально потребительских взаимоотношений младших школьников с природой, окружающей средой, в результате чего посредством специально выстроенной системы происходит формирование у них эколого-валеологической культуры*. Разработанная нами структурно-функциональная модель представлена на рис. 3 и 4.

Структурно-функциональная модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» построена на основе блочного принципа, который, как считает Ю.А. Конаржевский [97], основан на двух свойствах: возможности самостоятельного существования блока и подчиненности его модели, в состав которой он входит. Поэтому блоки – части модели, объединенные функциональными связями.



Рис. 3. Теоретико-методологическое построение модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования

БЛОК «ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ»
(функция: организующая)

Цель: формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры

Задачи

Заложить основы эколого-валеологической образованности (эколого-валеологические знания, умения и навыки), способствующие формированию эколого-валеологического мышления, сознания и мировоззрения

Сформировать чувственные, познавательные и рационально-потребительские взаимоотношения младших школьников с окружающей средой, природой и устойчивое отношение к здоровому образу жизни

На основе валеологической организации, содержательного и технологического обеспечения образования в области окружающего мира заложить у младших школьников основы эколого-валеологической культуры

БЛОК «СОДЕРЖАНИЕ»
(функции: ценностно-мотивационная, обучающая, навыкообразующая)

Компоненты

- Познавательный.
- Ценностно-мотивационный.
- Деятельностный

Этапы реализации

I – мотивационный (введение учащихся в проблему).
II – усвоение, углубление эколого-валеологических знаний.
III – практическое применение сформированных эколого-валеологических умений и навыков.
IV – участие младших школьников в доступных для них формах исследовательской работы.
V – контрольно-регулирующий (контроль, самоконтроль, оценка и самооценка)



Рис. 4. Структурно-функциональная модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования

Блок «Целеполагание». Разрабатывая его, мы использовали принцип декомпозиции, который представляет собой построение «дерева задач», когда общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели.

Системное изучение образовательной структуры, обуславливающей формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры, возможно в трех аспектах: на основе экологизированных социально-дедуктивных установок начального общего образования, через формирование и развитие экологизированной образовательной среды и, наконец, на основе акцентирования природосообразного, здоровьесберегающего образовательного процесса.

В связи с этим *целевую установку* для эколого-валеологического образования в начальной школе мы предлагаем характеризовать следующим образом: эколого-валеологическое образование призвано обеспечить формирование у подрастающего человека эколого-валеологической культуры; при этом реализуется также целевая установка для общего образования – развитие общих, филогенетически обусловленных способностей и личностно проявляемых особенностей обучаемого. В этой связи необходимо решить взаимообусловленные задачи:

1. Формирование у младших школьников эколого-валеологических знаний, умений и навыков.

2. Формирование у младших школьников чувственных, познавательных и рационально потребительских взаимоотношений с природой, окружающей средой и устойчивого отношения к здоровому образу жизни.

3. Формирование у младших школьников потребности в эколого-валеологической деятельности креативного характера.

Блок «Содержание». Мы считаем, что в основе построения содержательного блока модели целесообразно использовать

ценностный подход к формированию эколого-валеологической культуры у младших школьников.

Несмотря на появившиеся в последнее время исследования, посвященные эколого-валеологической работе в школе, в педагогической теории не представлена система соответствующих ценностей, необходимость разработки которой очевидна. В качестве основных базовых ценностей мы выбираем Жизнь и Здоровье человека и природы.

Отличительной характеристикой содержательного блока разработанной нами структурно-функциональной модели является то, что его наполнение фактически представляет собой подобранную специальным образом систему учебных занятий, направленных на формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». На таких занятиях используется материал национально-регионального компонента стандарта начального общего образования, содержанию которого придана эколого-валеологическая аттракция.

Содержательный блок выполняет обучающую и организующую функции, и его реализация включает пять основных этапов.

I этап (начальный) – этап создания мотивационной составляющей процесса формирования и развития эколого-валеологических знаний и умений через формирование потребностей, интересов, активности младших школьников. Он предусматривает *введение* учащихся в проблему познания окружающего мира природы, формирования с окружающей средой рациональных отношений, собственного здоровья, его сохранения и укрепления, оздоровления окружающей среды на основе раскрытия сущности основных эколого-валеологических понятий.

II этап (основной) – это этап усвоения, углубления эколого-валеологических знаний, умений и навыков за счет конкретизации эколого-валеологических понятий и обогащения их содер-

жания. Данный этап предполагает глубокое и прочное усвоение доступных для младших школьников знаний о способе выполнения учебного действия под руководством учителя и заключается в следующем:

а) дополнение, углубление и систематизация имеющихся у младших школьников знаний об освоении умения путем объяснения структуры действия, назначения входящих в его состав операций и показа их практической ценности;

б) формулирование правил и усвоение тех эколого-валеологических знаний, на основе которых будут вырабатываться соответствующие эколого-валеологические навыки;

в) демонстрация образца определенного действия с целью предупреждения ошибок начальных шагов деятельности;

г) введение и использование алгоритмов, способствующих наиболее быстрой и эффективной выработке эколого-валеологических умений.

III этап – этап практического применения сформированных эколого-валеологических знаний, умений и навыков, предполагающий усиление самостоятельности и творческих проявлений младших школьников при решении ими учебных и практических задач эколого-валеологического содержания. Результатом данного этапа является развитие практического опыта в области «эколого-валеологии», формирование понятий «ценности» и «нормы поведения». На этом этапе особенно важным является проверка способности младших школьников ориентироваться в простых ситуациях природного и социального характера, анализ действий, разбор ошибок, предупреждение их.

IV этап – креативный – этап, который предполагает участие младших школьников в доступных для них формах исследовательской работы как в области экологии, оздоровление окружающей среды, так и в области валеологии, индивидуального оздоровления и формирования здорового образа жизни.

V этап – контрольно-регулирующий. Он предполагает осуществление контроля за ходом решения поставленных задач (контроль и самоконтроль, оценка и самооценка).

Содержательный блок представлен совокупностью *трех компонентов: познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного*. Перечисленные компоненты взаимосвязаны и непосредственно влияют друг на друга.

Познавательный компонент включает эколого-валеологические знания и умения, которые осваивают младшие школьники в процессе изучения учебного предмета «Окружающий мир» образовательной области «Естественные науки».

Ценностно-мотивационный компонент включает эколого-валеологические ценностные ориентации, которые выступают основой поведенческой мотивации младших школьников, формирования эколого-валеологической культуры. На основании развития ценностных ориентаций происходит формирование стойких мотивов, определяющих характер деятельности и поведение личности [178].

В составе *деятельностного компонента* представлена эколого-валеологическая деятельность младших школьников креативного характера, в которой формируются такие качества личности, как бережное отношение к человеку, к природе (бережливость), нравственность, рациональность, трудолюбие, ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающей среды – на основе сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к природе, окружающей среде.

Таким образом, разрабатываемая модель характеризуется направленностью на формирование у младших школьников: ответственности за сохранность окружающей среды (бережливость), принятие экологически грамотных решений (нравственность), эффективность своих действий (рациональность),

результаты своего труда (трудолюбие), собственный здоровый образ жизни.

Продуктивной идеей о превращении усвоенных нравственных норм в привычную норму поведения младших школьников являются взгляды А.С. Макаренко на данный процесс. «Настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддержанная сложившимся общественным мнением и общественным вкусом» [117].

Описание *познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов содержательного блока модели* позволяет выделить *обучающую, ценностную и навыкообразующую функции*. Реализация этих функций в рассматриваемом педагогическом процессе позволяет сформировать у младших школьников эколого-валеологическую культуру, нравственно-экологические ценностные ориентации, нравственно-экологовалеологи-ческие качества личности.

Блок «Технология» модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры определяет формы, методы, технологии и средства формирования эколого-валеологической культуры младших школьников. В соответствии с концептуальными основами исследования мы ориентировались при выборе форм работы на *использование инновационных технологий и активных методов обучения*. Используемые нами технологии способствовали практической деятельности учителей по достижению намеченной цели.

Блок «Результаты и оценка» модели выполняет аналитическую функцию и включает критерии определения уровня сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Блок «Коррекция». Основное назначение коррекции («коррекция содержания» и «коррекция организации») состоит в устранении недостатков процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, установлении обратной связи субъектов учения, своевременном получении информации о процессе формирования эколого-валеологической культуры, возможных трудностях в овладении знаниевой системой и креативной его составляющей.

Особенностью коррекционной работы является различная подготовленность младших школьников к эколого-валеологической деятельности, что связано как с понятием «школьная зрелость», так и личностным интересами, предрасположенностями, способностями учащихся.

Таким образом, построенная нами модель отражает основные характеристики процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Актуальность проблемы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры обуславливается необходимостью теоретического обоснования и технологического обеспечения процесса формирования у подрастающего человека ценностного отношения к Жизни и Здоровью, рациональных взаимоотношений человека и природы, а также устойчивого отношения к здоровому образу жизни.

Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры, как составной части общей культуры, обуславливается обучающей, воспитывающей и развивающей функциями эколого-валеологического начального общего образования в области окружающего мира.

Генезис экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющей образования привел к осознанию сущности общего образования, заключающейся в формировании

рациональных взаимоотношений подрастающего человека с окружающей средой (природной, социальной) и самим собой с целью достижения физического, духовного и социального благополучия.

Необходимость экологического образования в планетарном масштабе установлена в 60-х годах XX века, когда стало очевидным, что масштабные и глубинные изменения в сфере окружающей среды и здоровья подрастающего поколения, в первую очередь, ведут к мировому кризису.

Валеологическое образование имеет глубокие исторические корни, но приобретает формальный характер в 80-е годы XX столетия, с момента возникновения новой науки валеологии, развитие которой обуславливается историческим развитием понятия здоровья.

Сущностная интеграция экологии и валеологии, экологического и валеологического образования, которая произошла в 90-е годы XX века, обусловила возникновение феномена «эколого-валеологическое образование».

Основными структурными компонентами эколого-валеологической культуры младших школьников, формирование которой осуществляется в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» выделены: эколого-валеологический знания, умения и навыки; эколого-валеологические отношения (чувственные, познавательные и рационально-потребительские); эколого-валеологическая деятельность.

Под эколого-валеологической культурой следует понимать осознанную систему действий и отношений, которая складывается из рационального отношения к природе и здоровью, сформированного на основе идей, суждений, накопленных человечеством, способов и приемов эколого-валеологической деятельности. Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры – процесс становления личности, обусловлен-

ный овладением обозначенной выше осознанной системой действий и отношений, способов и приемов эколого-валеологической деятельности.

Под эколого-валеологическими знаниями, умениями и навыками как составляющей эколого-валеологической культуры младших школьников понимается целостная система научно обоснованных понятий, идей, суждений, способов, приемов экологической и валеологической деятельности, накопленных человечеством об окружающей среде, здоровье, оздоровлении природных и искусственных систем и здоровом образе жизни.

Действия и поступки, являющиеся одной из важнейших характеристик культуры человека, обуславливаются сложившейся у него системой субъективных отношений (чувственных, познавательных, потребительских) к природе, окружающей среде, самому себе и, следовательно, своему здоровью.

Чувственные отношения младших школьников характеризуются особой чувствительностью к чувственной выразительности природы, способностью непосредственно постигать объекты и явления природы, их объективные материальные признаки на основе своей чувственной эстетической восприимчивости.

Познавательные отношения характеризуются готовностью и стремлением младших школьников получать, искать и перерабатывать информацию об объектах и явлениях природы, особенностях своего здоровья и способах сохранения и укрепления его, особой информационной чувствительностью к вышеназванному.

Рационально потребительские отношения характеризуются готовностью и стремлением младших школьников к практическому взаимодействию с окружающей средой, природой как источником своего физического, духовного и социального благополучия.

Специфической особенностью процесса формирования рациональных взаимоотношений младших школьников с окружающей средой, природой осуществляется согласно парадигме

«субъект-субъектные отношения», которая рассматривает отношения человека и природы, окружающей среды как партнерские, равноправные.

Эколого-валеологическая деятельность младших школьников – это специальный тип активных отношений, обусловливающих целесообразностью воздействия на природу, окружающую среду, в основе которого лежит принцип субъективизации природы.

Особая чувствительность и эмоциональность младших школьников создают особые предпосылки для появления интереса к самому себе, людям, своему здоровью, состоянию окружающей среды, что является непременным условием эффективности эколого-валеологического образования на этом возрастном этапе. Можно утверждать, что начальная школа – важнейший этап в становлении чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений детей к окружающей среде и своему здоровью.

Теоретической основой построения модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры являются системный, деятельностный, ценностный и культурологический подходы.

Разработанная нами модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» рассматривается как целостное, интегрированное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные блоки: «Целеполагание», «Содержание», «Технологии», «Результаты и оценка», «Коррекция». В основу этой модели положены принципы научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности, природосообразности, культуросообразности, валеологизации образовательного процесса.

Результативным аспектом эколого-валеологической культуры младших школьников является: усвоение эколого-валеологической знаний и умений; (эколого-валеологическая образованность); сформированность чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе; сформированность устойчивого отношения к здоровому образу жизни; эколого-валеологическая деятельность креативного характера.

1.4. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»

Целью данного параграфа является характеристика комплекса педагогических условий эффективной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Отношение к Жизни и Здоровью как ценности, эколого-валеологически целесообразные поведение и деятельность в природе и обществе, ценностные ориентации на сохранение и укрепление индивидуального здоровья, здоровый их образ жизни формируются при обеспечении условий эффективной реализации модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

В философии понятие «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [217].

С точки зрения психологии «условие – это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [144].

С позиции педагогической науки условия определяются через «дидактические категории, отражающие основные элементы учебного процесса» (В.Ф. Лехтман, С.А. Репин, С.Г. Сериков, В.А. Слостенин, Н.Н. Тулькибаева, Н.М. Яковлева и др.).

Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков при интерпретации условий в образовании выделяют две составляющие. Одна из них представлена условиями, не зависящими от определенных участников образования. Для них такие условия объективно существуют как данность, находящаяся вне пределов их компетенции. Такого рода условия могут лишь учитываться участниками образования. Другая составляющая условий в образовании целенаправленно создается определенной группой (или отдельными представителями) участниками образования. «От их воли, образованности, профессиональной квалификации, в конце концов, от их сущностных свойств и развивающейся самости зависят условия в создаваемом образовательном пространстве» [173].

В нашем исследовании под педагогическими условиями будем понимать совокупность взаимодействующих мер обучения, воспитания и целенаправленного развития младших школьников в процессе изучения окружающего мира, направленных на формирование у них эколого-валеологической культуры.

Выбор условий должен исходить из особенностей содержания построенной модели, а также специфики ее реализации. Поскольку эффективность определяется соотношением затрат и результата, то в качестве условий, по нашему убеждению, не могут выступать процедуры, значительно усложняющие реализуемый исследователем процесс. Мы полагаем, что педагогические условия должны выбираться из имеющегося арсенала педагогических средств, способных ускорить и улучшить получаемый результат, а не представлять собой трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий со стороны учителя. Эффек-

тивность построенной нами модели определяется уровнем усвоения эколого-валеологических знаний и умений, а также степенью сформированности эколого-валеологической культуры.

Процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры может осуществляться при создании следующих педагогических условий:

- *эколого-валеологическая аттракция* содержания регионального компонента стандарта начального общего образования при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»;
- *культуротворческая образовательная технология*;
- *эколого-валеологическая деятельность* креативного характера.

Первое педагогическое условие – эколого-валеологическая аттракция содержания регионального компонента стандарта начального общего образования при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Учитывая необходимость системного формирования у подрастающего человека эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», было разработано содержание регионального компонента стандарта начального общего образования, реализация которого включает следующие составляющие:

1. Оценка стартовой эколого-валеологической культуры младших школьников, включающая в себя: а) оценку уровня сформированности эколого-валеологических знаний и умений младших школьников (стартовая эколого-валеологическая образованность учащихся); б) оценку уровня сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения младшего школьника к природе; в) оценку отношения младшего школьника к собственному здоровью; г) оценку

участия младших школьников в эколого-валеологической деятельности креативного характера.

2. Определение системы показателей уровня сформированности итоговой эколого-валеологической культуры младших школьников при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

3. Дидактическая алгоритмизация, то есть упорядоченный последовательный перевод младших школьников со стартового уровня эколого-валеологической культуры к итоговому.

Обратимся теперь непосредственно к раскрытию вышеназванного педагогического условия формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего образования устанавливает обязательные для изучения учебные предметы; в их числе – «Окружающий мир», призванный на этом этапе общего образования решать проблемы экологического и валеологического образования. Но есть две важнейшие причины, согласно которым мы в качестве педагогического условия формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры выделяем разработанное нами содержание регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира, которому придана эколого-валеологическая направленность.

Первая причина. В 2001 году ЮНЕСКО разработала и приняла Всеобщую декларацию культурного разнообразия, в которой отмечается, что культурное разнообразие необходимо человечеству так же, как и биологическое разнообразие природы. Поэтому возрождение национальных экологических и валеологических (эколого-валеологических) традиций народов в сочетании с современными знаниями будет способствовать сохране-

нию биоразнообразия и устойчивому развитию человека, общества и природы (биосферы).

Экологическое, валеологическое, эколого-валеологическое образование в аспекте формирования у подрастающего человека эколого-валеологической культуры должно опираться на *национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта*. Таким образом, учебные планы общеобразовательных учреждений обязаны включать учебные курсы, раскрывающие национальные, исторические и культурные особенности родного края. Регионализация содержания образования способствует эффективному формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры, развитию познавательной активности учащихся, воспитанию гражданственности и патриотизма.

Вторая причина. Первичная систематизация в сознании ребенка представлений о природе, окружающей среде предполагает прежде всего субсенсорную, аналитическую деятельность. Субсенсорные механизмы и связанная с ними деятельность формируются у ребенка с 11 лет, т.е. к пятому классу; именно поэтому перед основным общим образованием и ставится задача формирования научных основ систематических знаний.

Для детей младшего школьного возраста характерна особая восприимчивость и наглядно-образное мышление, которые преобладают над абстрактно-логическим мышлением и деятельностью. Начальное экологическое образование должно опираться на высокий познавательный интерес к своему ближайшему природному и социальному окружению.

Есть и еще одна важная особенность организации обучения в начальной общеобразовательной школе: понятия при начальном обучении должны возникать и утверждаться, как отмечали еще К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, из естественного стремления самого ученика к обобщению – по принципу: от конкретного и частного – к общему и абстрактному.

Содержание регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира, которому придана эколого-валеологическая аттракция, основывается на наглядно-образном, предметно-чувственном, эстетическом и эмоциональном восприятии реального ближайшего природного и социального окружения ребенка: квартира, двор дома и школы, улица, город, сад, огород, река, луг, лес, семья, школа, друзья-одноклассники, комплекс биолого-физиологических и социальных вопросов, естественным образом возникающих у младших школьников, – почему человек дышит, зачем у человека кровь, откуда берутся дети и т.д. и т.д., а также национальные, фенологические, краеведческие и региональные аспекты перечисленных вопросов. Эта программа способствует развитию, прежде всего, чувственных взаимоотношений младшего школьника с природой, окружающим миром, которые являются базисом формирования познавательных и рационально потребительских отношений.

Разработанное таким образом содержание регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира снимает противоречие между необходимостью формировать эколого-валеологическое мышление и поведение в более раннем возрасте и спецификой экологических и валеологических знаний, состоящей в том, что эти знания базируются на системе знаний из биологии, физики, химии, геологии и многих других наук. Таким образом, преодолевается диссонанс между относительной неподготовленностью младших школьников к восприятию эколого-валеологического материала и потенциальной сложностью самого материала. Структура и содержание названного выше регионального компонента представлены в табл. 3.

**Характеристика структуры и содержания
эколого-валеологической программы «Мир вокруг нас в красках,
звуках и формах: южно-уральский региональный компонент»**

Этап	№ модуля	Наименование модуля	Темы
Первый год обучения	I	<i>Знакомиться можно по-разному</i>	1. Давайте знакомиться! 2. Путешествие в мир знаний. 3. Почему мы – класс. 4. Зачем учатся в школе. 5. Мое и наше. 6. Семья и семь «я».
	II	<i>Жили, живем и будем жить</i>	7. Кто живет в моем доме и моем дворе. 8. От Руси к России. 9. Край наш уральский – малая Родина. 10. Мой город, как страна.
	III	<i>Кто мы, какие мы и зачем мы?</i>	11. Зачем нужна дружба – и не только между людьми, но и людей со всем живым? 12. Откуда берутся дети (и не только человеческие)? 13. Человек – чудо природы. На кого похож человек: его предки; как, когда и почему произошел человек? 14. Для чего живет человек?
	IV	<i>В человеке – целый мир</i>	15. Из чего сделаны люди? 16. Зачем человек ест? 17. Для чего организму кровь? 18. Зачем мы дышим? 19. Кто всему голова? 20. Что может человек? 21. Мы чистим не только туфли. 22. Девочка и мальчик. 23. Будь здоров!

Этап	№ модуля	Наименование модуля	Темы
Первый год обучения (продолж.)	V	<i>Сотвори чудо</i>	<p>24. Дети и взрослые.</p> <p>25. Всегда ли взрослые правы?</p> <p>26. Зачем людям общаться?</p> <p>27. Как вести себя: азбука вежливости.</p> <p>28. Можно ли самому себя учить и воспитывать?</p> <p>29. Праздники, которые всегда с нами.</p> <p>30. Ходим в гости, принимаем гостей.</p>
Второй год обучения	VI	<i>Урал – гордость России</i>	<p>31. Чтобы жить хорошо.</p> <p>32. Мы – россияне, мы – уральцы.</p> <p>33. Память народная и традиции.</p> <p>34. Черный год Отечества.</p> <p>35. Урал в отечественных войнах.</p> <p>36. День Победы.</p> <p>37. Великие люди Урала.</p> <p>38. Урал – родина реактивной техники.</p> <p>39. Первая типография.</p> <p>40. Челябинский угольный бассейн.</p> <p>41. Чугунные кружева Урала.</p> <p>42. Уральская кухня.</p>
	VIII	<i>В каждом из нас живет почемучка</i>	<p>43. Наблюдать интересно.</p> <p>44. Кто и как предсказывает погоду?</p> <p>45. Летний снег и другие чудеса уральской природы.</p> <p>46. Такие разные дожди.</p> <p>47. На таинственной тропе.</p> <p>48. Цветочные часы.</p>
	IX	<i>Советы Мойдодыра</i>	<p>49. Всегда ли солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья?</p> <p>50. А что, если не умываться и не купаться?</p> <p>51. Что такое кожа и нужен ли уход за ней?</p>

Этап	№ модуля	Наименование модуля	Темы
Второй год обучения (продолж.)	IX (прод.)	<i>Советы Мойдодыра (продолж.)</i>	52. Уход за руками и ногами. 53. Таинственный запах, чувствуем запах. 54. Зубы, которые чистить не надо. 55. Что такое хорошо и что такое плохо. 56. Зачем он, режим дня. 57. Загадки сна. 58. Кто как видит, кто как слышит? 59. Стоит ли ухаживать за глазами? 60. Что не слышат уши? 61. Кислое – сладкое – горькое.
Третий год обучения	X	<i>Азбука Айболита</i>	62. Почему мы бодем? 63. Можно ли и нужно ли лечить самого себя? 64. Зачем придуманы лекарства? 65. О лекарствах «зеленой аптеки». 66. Как избежать отравления? 67. Помощь при отравлениях пищей, жидкостью, парами, газами, дымом. 68. Если что-то попало в глаз, ухо, нос, горло, то... 69. Не обморозиться, не перегреться. 70. Помоги себе сам (при травмах). 71. Как уберечься от порезов, ушибов, переломов? 72. Правила обращения с огнем. 73. Как уберечься от ударов электрического тока? 74. Опасны ли насекомые? 75. Если вас укусила собака, кошка. 76. Безопасное поведение на воде. 77. Безопасное поведение в доме, на улице, в транспорте.

Этап	№ модуля	Наименование модуля	Темы
Третий год обучения (продолжение)	XI	<i>Наш край, наша Родина, наша Земля</i>	78. Какая она, наша планета: история географических открытий и познания Земли. 79. Глобус, карта: их история, что на них изображено и как. 80. Отчего бывают день и ночь? 81. Крайний Север: животный и растительный мир. 82. Какие леса есть на нашей планете? Леса России. 83. Леса Африканского и Южноамериканского континентов. 84. Австралийские леса. 85. Жизнь степей. 86. На самом ли деле пустыни пустыны? 87. Животный и растительный мир Уральских гор. 88. Животный и растительный мир в горах Кавказа и Средней Азии. 89. Изменение погоды под влиянием человека.
	XII	<i>Без билета по всему свету</i>	90. Отчего изменяется температура воздуха и воды на нашей планете. 91. Северные моря России. 92. Внутренние моря России. 93. Дальневосточные моря России. 94. Жизнь на Тянь-Шане и Памире. 95. Южные горы России. 96. Легендарные реки России. 97. Жизнь в долинах крупнейших рек Европы. 98. Жизнь в долинах крупнейших рек Средней Азии. 99. Крупнейшие реки Африки. 100. Крупнейшие реки Америки. 101. Крупнейшие острова России. 102. Северные и Дальневосточные окраины России.

Этап	№ модуля	Наименование модуля	Темы
	ХII	<i>Без билета по всему свету</i>	103. Растениеводство нашего края. 104. Животноводство нашего края. 105. Сезонные экспедиции в природу.
	ХIII	<i>Человек – хозяин, гость или сын природы?</i>	106. Природное сообщество: лес, луг, водоем, болото. 107. Что такое природное равновесие? 108. Кладовые богатства Урала. 109. Круговорот веществ и энергии в природе. 110. Горы и озера, которых не должно быть. 111. Посевы, воздух, вода, энергия. 112. Как вести себя в походе и на экскурсии. 113. Сбережем природу – сбережем планету и будущие поколения людей.

Реализоваться содержание регионального компонента может по трем направлениям:

- учебный курс «Мир вокруг нас в красках, звуках и формах: региональный компонент» (табл. 4 – вариант содержания курса для 1-го класса);
- факультативный курс школьного учебного плана;
- включение эколого-валеологического регионального материала в учебный предмет «Окружающий мир».

Таблица 4

**Примерное тематическое планирование основных разделов курса
«Окружающий мир» для учащихся 1 класса**

Темы, уроки	Региональный компонент	Кол-во часов	Обязательный минимум по образовательному стандарту	Методическое обеспечение
1	2	3	4	5
Тема: Знакомиться можно по-разному		3	Различать: <ul style="list-style-type: none"> • понятия: страна, город, село, столица, обычай, семья; • 3–4 известных произведения писателей, художников, композиторов (по отрывкам и репродукциям); • 3–4 вида декоративно-прикладного искусства. 	1. Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушникова, Л.В. Силкова), с. 6, 8, 12. 2. Учебное пособие для учащихся 1-го класса «Я – человек, ты – человек, мы – люди» (З.И. Тюмасева, А.Ф. Амэнд), с. 6–34.
Тема урока. <i>Давайте знакомиться.</i>	1. Здравствуй, школа! Моя школа, мой класс, мои друзья.	1		
Тема урока. <i>Почему мы – класс?</i>	2. Почему он такой – мир вокруг нас?	1		
Тема урока. <i>Семья.</i>	3. Семья и семь «я».	1		
Тема: Мир природы		9	Различать: <ul style="list-style-type: none"> • деревья, кустарники, травы; лиственные и хвойные растения; • съедобные и ядовитые грибы; • насекомых, рыб, земноводных, рептилий, птиц, зверей; 	Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушникова, Л.В. Силкова), с. 18, 10, 14, 20, 22, 24, 30, 32, 42.
Тема урока. <i>Что такое природа?</i>	1. Щедрость природы Урала.	1		
Тема урока. <i>Разнообразие осенней погоды и растений.</i>	2. Дары уральской осени.	1		

1	2	3	4	5
Тема урока. <i>Комнатные растения и уход за ними.</i>	3. Моя квартира как мир растений, животных и явлений.	1	<ul style="list-style-type: none"> • дикорастущие и культурные растения; • диких и домашних животных 	
Тема урока. <i>Разнообразие животных.</i>	4. Щедрость природы Урала	1		
Тема урока. <i>Разнообразие зимней погоды (лед, снег).</i>	5. Зимушка-зима на Урале.	1	<p>Приводить примеры:</p> <ul style="list-style-type: none"> • растений и животных леса, луга, водоема, поля (по 4–5 объектов); • приспособлений растений и животных к среде обитания; • различного отношения к природе. 	
Тема урока. <i>Богатые недра.</i>	6. Богатые недра Урала.	1		Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, Л.В. Скилкова), с. 6, 8, 12.
Тема урока. <i>Весна на пороге.</i>	7. Реки и озера жемчужины Урала.	1	<p>Кратко характеризовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • условия жизни растений и животных; • значение природы в жизни человека и меры по охране природы; • основные природные зоны (например, степь, лес). 	
	8. Сколько весен на Урале? Заметки фенолога о весне.	1	<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ухаживать за растениями и животными; • правильно оценивать примеры различного отношения к природе. 	
Тема урока: <i>Впереди лето.</i>	9. Красно ли лето на Урале?	1		

1	2	3	4	5
Тема: Жили, живем и будем жить		4	Различать: <ul style="list-style-type: none"> • символику России; • символику своего края, города; • особенности труда, быта людей, живущих в городе и селе; • 1–2 вида декоративно-прикладного искусства. 	1. Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, Л.В. Скилкова), с. 26, 28, 16. 2. Учебное пособие для учащихся 1-го класса «Я – человек, ты – человек, мы – люди» (З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд), с. 39–54.
<i>Тема урока.</i> От Руси к России.	2 урок. Край наш уральский – малая Родина.	2		
<i>Тема урока.</i> Город, село.	3. Мой город как страна	1		
<i>Тема урока.</i> Кто живет в моем доме и моем дворе?	4. Двор моего дома.	1		
Тема: В человеке – целый мир		10	Различать: <ul style="list-style-type: none"> • особенности человека по сравнению с животным (прямохождение, речь, труд). Кратко характеризовать: <ul style="list-style-type: none"> • органы человека, их значение; • правила гигиены, полезные и вредные для здоровья привычки. Уметь: <ul style="list-style-type: none"> • выполнять в повседневной жизни правила гигиены и здоровья. 	1. Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, Л.В. Скилкова), с. 34, 36, 38. 2. Учебное пособие для учащихся 1-го класса «Я – человек, ты – человек, мы – люди» (З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд), с. 86–134.
<i>Тема урока.</i> Из чего сделаны люди?	Человек – чудо природы (С. 34).	1		
<i>Тема урока.</i> Зачем человек ест?		1		

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
<i>Тема урока.</i> Для чего организму кровь?		1		
<i>Тема урока.</i> Зачем мы дышим?		1		
<i>Тема урока.</i> Кто всему голова?		1		
<i>Тема урока.</i> Что может человек?		1		
<i>Тема урока.</i> Мы чистим не только туфли.		1		
<i>Тема урока.</i> Будь здоров.	Здравствуй и будь здоров (С. 38). Природа дарит здоровье и жизнь человеку (С. 36).	2		
<i>Тема урока.</i> Режим дня и гигиена.		1		
Тема: Сотвори чудо		3	Уметь:	1. Рабочая тетрадь для учащихся 1-го класса «Мир вокруг нас в красках, формах
<i>Тема урока.</i> Праздники, которые всегда с нами.		1	• проявлять сдержанность,	
<i>Тема урока.</i> Ходим в гости. Принимаем гостей.		1	доброжелательность, умение	

1	3	4	5
Тема урока. Игры, в которые мы играем.	1	<ul style="list-style-type: none"> • элементарно управлять своими чувствами; • оценивать чужое и свое поведение. <p>Знать: народные праздники, праздники Весны, проводы лета, новогодний праздник и т.д.</p>	и звуках» (З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, Л.В. Скилкова), с. 40. 2. Учебное пособие для учащихся 1-го класса «Я – человек, ты – человек, мы – люди», с. 169–194.

Проблема любви к природе находится в русле экологических знаний, и это обуславливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда: ведь природа для отдельного человека – это конкретный луг, лес, дерево, река, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне, и каждого из них можно любить определенно, специфически, по-своему.

Психологический окрас взаимоотношений человека с природой придает им выраженные оздоровительные, лечебные, профилактические, реабилитационные, эстетические, познавательные, коммуникативные, саморегуляционные и рационально-потребительские функции [200].

Оздоровительные функции чувственных отношений человека с природой проявляются, например, в том, что общение с животными и растениями может снимать стресс, нормализовывать работу нервной системы и психики в целом. Пример: даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокаивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т.д.

Психотерапевтическая функция. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации межличностных отношений, и в частности взаимоотношений в семье, где имеются, например, собака, кошка, хомяк, попугай и т.д. В таких семьях чаще всего благоприятная обстановка, существенно ниже тревожность и конфликтность.

Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с природой особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации, то есть лишению возможности установить или поддержать жизненно значимые связи с окружающим миром, например при лишении ребенка общения с родителями. Во взаимодействии с любыми животными (а в отдельных случаях и с растениями) депривированный ребенок получает соответствующий коммуникативный опыт, который, порой, другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. А проблемы, возникающие в связи с содержанием животного, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

Эстетическая функция. Взаимодействие с природой способствует перцептивному развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее потребностей. Не случайно люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, далеко не всегда приносящих практическую пользу. С XVI века, эпохи великих географических открытий, европейцы начали создавать ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных.

Познавательная функция. Взаимодействие с природой может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию. Как показали наблюдения, ученики, имеющие трудности в учебе, которые, в конце концов, приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению самооценки и даже личностному кризису, получали возможность решить свои проблемы на основе взаимодействия с природой. Процесс ухода за животными или растениями приводит их к поиску необходимой информации, познанию непонятных явлений, процессов. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, формировалась общая познавательная мотивация – им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими использоваться и при изучении других объектов, явлений.

Функция удовлетворения потребностей в компетенции, описываемая когнитивно-мотивационной формулой «Я могу», является одной из важнейших для человека как развивающейся личности, потому что люди чувствуют себя комфортно в ситуациях, попадающих в сферу их компетентности, и, соответственно, дискомфорта, когда они некомпетентны. Чем больше сфер деятельности «отмечено» компетентностью человека, тем выше самооценка его, благоприятнее образ «Я». Не случайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поисках таких, где они могут быть компетентными.

Взаимодействие с природой может являться дополнительным каналом удовлетворения потребностей в компетенции, что позволяет существенно повысить самооценку и тем самым бла-

гополучно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

Функция самореализации. Потребность в реализации внутреннего потенциала является одной из важнейших для человека, ибо выражает его значимость для других или достойное представление в своей жизни. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиприродной форме, когда ребенок создает целостную систему живых организмов, выступая в роли творца, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. Таким образом, он создает «свой мир», в котором обладает абсолютной властью. Не находя возможности для самореализации в социальном взаимодействии, ребенок реализуется в созданном им «мире». Кроме того, благодаря экологической активности, человек может реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

Функция общения. Функция партнеров по общению – одна из важнейших, которые могут осуществлять не только животные, но даже растения. Показатель психической близости подрастающего человека с некоторыми природными объектами может быть выше, чем со своими «значимыми другими» – матерью, отцом, близким другом, не говоря уже об остальных. Взаимодействие с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без соответствующей внутренней активности человека, без готовности его видеть и чувствовать этот потенциал, он так и остается потенциалом, не став осуществившейся возможностью. Формирование культуры чувственных отношений человека с природой, и в частности его любви к природе, становится в контексте экологического образования фактором раскрытия в личности возможностей по реализации потенциала ее внутренней активности.

Вторым педагогическим условием формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры является *культуротворческая образовательная технология*, обеспечивающая освоение эколого-валеологических знаний, умений и навыков, формирование чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения младших школьников к окружающей среде, природе и собственному здоровью, интерактивное взаимодействие ученика и учителя.

Понятие «педагогическая (образовательная) технология» родилось в педагогических знаниях в результате необходимости адекватного описания некоторых педагогических явлений. Не углубляясь в историю становления и развития данного понятия (это сделали З.И. Тюмасева и Е.Н. Богданов [203]) дадим следующее определение педагогической технологии: «Педагогическая технология (технология + педагогика) – искусство практической реализации научных знаний о педагогических явлениях, процессах обучения, воспитания и целенаправленного развития» [210, с. 240]. Именно с позиции *«искусства»* мы и рассматриваем используемую нами образовательную технологию.

Общая причина «вредности» образования для здоровья школьников заключается в игнорировании, в большей или меньшей степени, естественного, свободного, природосообразного развития ребенка на основе его возрастных особенностей, ритмов жизни, этапов развития, которые «обуславливает» и «выделяет» сама природа. В этой связи особенно актуальным является рассмотрение образования в аспекте системного процесса культуротворчества.

Парадигма образования как феномена культуротворчества не нова. К ней обращались В.Н. Леонтьева, Е.И. Мартынова, М. Шелер и др.

Культуротворчество как производное понятие от первичных понятий «культура» и «творчество» следует понимать в качестве системы *отношений культуры*, как социального явления,

и человека («творческой группы»). Культуротворчество, соотношенное с процессом образования, и создает феномен образовательного культуротворчества, под которым понимается деятельность субъектов образования, направленную на создание (прежде всего «для себя») духовных, материальных, культурных ценностей через их выявление, интерпретацию, оценку и порождение новых культурных форм, смыслов и ценностей. В процессе культуротворчества человек «делает собственное существование человеческим бытием, или бытием-в-культуре», порождает самого себя как участника «культурного диалога», прилагая личные усилия [203, с. 276].

Культуротворчество в образовании обуславливает необходимость разработки и реализации принципиально новых образовательных технологий, обеспечивающих не только знания, умения и мыслительные и практические навыки, но становление и полное развитие личности, которая «может в соответствии с законами предвидеть ход рассматриваемых процессов и управлять ими...» иметь стиль «идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним, схем, которые предзаданы всякому случайному опыту; тем самым личность единообразно перерабатывает его и включает в целостность личного мира» [228].

Ценности, которые порождаются в образовании парадигмой культуротворчества, утверждают единство знаний, нравственности, духовности и культуры во всех ее проявлениях, а, следовательно, партнерские, равноправные отношения человека и природы – «в процессе сотворчества человеческой мысли и деятельности и природного Универсума, откуда вытекает обязательность императивов экологического мышления и этики корректности» [111].

Парадигма культуротворчества, согласно З.И. Тюмасевой и Е.Н. Богданову, порождает естественным образом идею глубинного подхода к разработке современных образовательных про-

блем. В этой связи обратимся к методике «глубинной экологии». Смысл этой методики в том, чтобы не просто изменить отношение человека к природе, но приблизить его индивидуальные восприятия, чувства к тем, которые переживали наши далекие предки, сливавшиеся с дикой природой. И тем самым изменяется собственное «Я» человека.

«Глубинная экология» обращается прежде всего и непосредственно к подсознанию, а уже через него – к сознанию. Для этого существуют специальные методы, средства, включающие определенные ритуалы, обряды, поэзию, медитации, и прямые, непосредственные, практические действия в защиту Земли. Тем самым, энергия отчаяния, обретения силы, энергия ритуалов и обрядов направляется на осуществление глубинных изменений на уровне подсознания – с целью выработки экологического мышления. И в итоге происходит обучение через чувства, когда слушаешь «голос» своего сердца, своего собственного существа.

Методика глубинной экологии позволяет делать нечто большее, чем просто обмениваться информацией и идеями, поскольку все они основываются на том, что наше подсознание уже содержит всю необходимую информацию, и нам нужно просто привести ее в область сознания. В этом нет никакой мистики, так как еще в утробе матери человеческий зародыш повторяет в своем развитии все стадии эволюции клеточной жизни на нашей планете, ощущая при этом окружающий мир, как это делают сначала амфибии, потом рептилии и низшие млекопитающие. Эти ранние стадии жизни человека определяют (в буквальном смысле) существенную часть развития нервной системы человека. Так что ощущения развивающегося организма как бы «записываются» в подсознании каждого из нас, и эти записи человеку затем остается только умело извлечь из области подсознания, направив в область осознанного.

Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области

«Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» основывается не столько на дидактически определенных знаниях, умениях и навыках, но, прежде всего, на специфической культуре самой природы, приняв которую человек создает свою собственную культуру. В этом и состоит сущность культуротворчества, как системообразующего фактора формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры. Под *культуротворческой образовательной технологией* мы понимаем от-refлексированную на уровне профессионального сознания логическую последовательность операций, отражающую объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели, направленный на реализацию и активизацию резервных возможностей всех участников педагогического процесса, сохранения их здоровья и обеспечивающий не только знания, умения и деятельностные навыки, но становление и полное развитие личности, которая порождает саму себя как участницу «культурного диалога», прилагая личностные усилия.

Почему проблема формирования чувственных отношений к окружающей природе стала актуальной и приоритетной в общей системе образования можно понять, если обратиться к исследованиям З.И. Тюмасевой и Б.Ф. Кваши [200, с. 24–25].

- «роль чувственных восприятий в филогенетическом развитии обуславливает их роль и в онтогенетическом развитии человека. Более того, как подчеркивал Л.С. Выготский, внутренние психические процессы имеют объективные основания, находящиеся за пределами его организма, то есть в окружающей среде;

- поскольку чувственные отражения реального мира и соответствующие им отношения человека с окружающей природой являются упреждающим, необходимым и важным моментом самого существования человека, именно системное формирование

чувственных восприятий объектов и процессов окружающего мира становится определяющим фактором природосообразного погружения человека в культурную среду, которая, собственно, и формирует его в процессе филогенеза и онтогенеза;

- устранение недооценки формирования у подрастающего человека (особенно на этапе начального общего образования) системного чувственного восприятия природных явлений, недооценки, проявляющейся в выраженной форме чаще всего при общем образовании подрастающего человека;

- чувственное восприятие, или «живое созерцание», которое проявляется в широкой гамме ощущений, восприятий и представлений, упреждает (должно упреждать!) любое абстрактное мышление, осуществляемое в понятиях, суждениях и умозаключениях».

Одна из научно-прикладных программ, патронируемых Организацией Объединенных Наций, называется «Воспитание у подрастающего поколения культуры любви к природе». Она глубоко взаимосвязана с другой программой ООН, называемой «Школа укрепления здоровья».

Эта взаимосвязь обуславливается нацеленностью обеих программ на формирование у подрастающего поколения рациональных взаимоотношений с окружающим миром.

Культура здоровья как специфический образ мышления, чувствования и поведения, имеет креативную направленность на развитие и реализацию собственного здоровья, здоровья всех окружающих людей и здоровья окружающей среды, природных систем.

Формирование здорового образа жизни, познавательных, эстетических, рационально-потребительских отношений с окружающим миром является одной из важнейших задач современного общего образования, тем более, начального его звена.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что человек как личность, воспитывает не только школа и даже семья, но

окружающая среда в целом и в особенности природная среда. Более того, живая природа воспитывает и «врачует» души людей.

То, что природа является могучим оздоравливающим и лечебным фактором, известно еще с древних времен. Так Гиппократ настаивал, что медицина есть искусство подражать воздействию природы.

Возможности природы поистине неисчерпаемы, потому что ее методы оздоровления и воспитания невозможно смоделировать в комплексе ни в каких «Центрах здоровья», «Комнатах психологической разгрузки», «Исследовательских лабораториях».

Характер этих возможностей природы заключается в том, что она способствует развитию адаптивных, приспособительных свойств организма человека.

Экология человека рассматривает взаимоотношения его с окружающей средой – во всем многообразии его проявлений, а формировать эти отношения может только образование, основной целью которого является формирование мировоззрения человека, основанного на представлении о единстве его с природой и о направленности культуры и всей практической деятельности человека на развитие природы, способное содействовать развитию общества.

В этой связи приведем основные общие положения, которые позволяют перейти от субъективизации природных явлений к субъективизации явлений образования [199].

- Жизнь и благополучие (здоровье) биососциальных систем являются высшими ценностями.
- Жизнь – это основание для того, чтобы все живое заслуживало морального уважения.
- Животные имеют право на жизнь, право не испытывать страдания, право на воспроизведение, право не быть без необходимости убитыми, замученными. Мы должны позволять животным, насколько это возможно, жить согласно их собственной природе.

- Чем более редким является определенный вид животных, тем больше прав имеют животные этого вида.

- Все чувствующие существа могут чувствовать страдания и поэтому могут иметь интересы.

- Права индивидуальной особи имеют приоритет перед правами вида в целом.

- Людей связывают с животными одни и те же самые существенные физиологические качества – желания, память, разум.

- Сказать, что окружающая среда должна обладать правами, не означает, что она должна обладать любым правом, которое мы можем себе представить, или даже тем же самым объемом прав, которым обладают человеческие существа.

При формировании у подрастающего человека чувственных отношений к природе нельзя не учитывать важную роль релизеров.

Поскольку представленное здесь исследование обращено к чувственным отношениям, нас больше интересуют не просто релизеры, но те из них, которые имеют психическую природу, и не только наследственно предопределенные, объективные релизеры, но еще субъективные, личностные.

Психологический релизер – это специфический стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему.

Психологические релизеры весьма разнообразны по своему характеру и могут оказывать воздействие по всем трем каналам формирования отношений человека с природой: перцептивному, когнитивному и практическому.

Технологизация образования как раз и восходит к формированию релизерных основ образовательного процесса, в отличие от традиционных методических его оснований, обращенных прежде всего к возрастным познавательным особенностям учеников. Рассмотрим это на примере использования в процессе

школьного естественнонаучного образования (а именно при изучении предметной области «Обществознание и естествознание «Окружающий мир»)) различных видов релизеров.

Визуальные релизеры формируются с помощью зрительного анализатора и обуславливаются визуальным обликом природного объекта – цветом, формой, объемом, очертаниями силуэта, симметрией, пропорциями, величиной, размерами, светотеневыми особенностями.

Аудиальные релизеры формируются на основе слухового анализатора и обуславливаются звуковыми характеристиками – тоном, тембром, ритмом, высотой звука, свойственными тем или иным объектам, явлениям. К положительным аудиальным релизерам относятся мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы («зеленый шум»), кукование кукушки и т.д., которые могут быть эффективно использованы при оздоровлении человека.

Тактильные релизеры формируются на основе тактильных и температурных рецепторов и связаны с различными свойствами поверхности живого объекта. Положительным тактильным релизером является, например, мягкая, пушистая, теплая поверхность природного объекта. Это может быть шерсть кролика или кошки, ухо собаки и т.д.

Обонятельно-вкусовые релизеры воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и связаны с определенными качественными вкусовыми и обонятельными характеристиками природных объектов. Наличие приятного запаха у многих цветов делает растения желанными объектами для контактов. Релизеры перцептивного канала, воздействуя на органы чувств, вызывают определенные ощущения, которые не только несут информацию о количественных и качественных характеристиках раздражителей, поступающих на внешние рецепторы, но и сопровождаются определенным эмоциональным тоном.

Важная воспитательная задача при целенаправленном развитии объективных и субъективных релизеров заключается в том, чтобы получить комплексный результат в виде сбалансированной системы чувственных, познавательных и потребительских отношений к природным объектам, или к окружающей природе.

Поведенческие (витальные) релизеры занимают особое, специфическое положение среди психологических стимулов, потому что позволяют снимать субъективные противоречия, возникающие между релизерами человека и релизерами окружающих его животных и даже растений, а также между различными личностями или у одной личности при одновременном воздействии на нее двойственных противоречивых релизеров.

В основе культуротворческой образовательной технологии лежит интерактивное обучение, которое возможно только в случае использования активных форм и методов обучения, включающих описанные выше методические средства. В ходе анализа методической литературы и педагогической практики нами были выделены следующие формы и методы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования: уроки-наблюдения, уроки-экскурсии, уроки-этические беседы, экологическая игра, моделирование, проектный метод и др. Наиболее подробно остановимся на одном из наиболее перспективных методов, который был использован нами при разработке учебных пособий – рабочих тетрадей для учащихся начальной школы, необходимых для реализации разработанного содержания регионального компонента стандарта начального общего образования, которое характеризуется эколого-валеологической аттракцией, в процессе изучения окружающего мира. Таким методом является *моделирование*.

С помощью данного метода можно формировать у детей умение оперировать представлениями, знаниями в новой, незна-

комой для них ситуации, а также наглядно показать скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений окружающей действительности. В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет дети замещают другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Поэтому по мере осознания способа замещения признаков, связей между реальными объектами, их моделями становится возможным привлекать детей к совместному с учителем, родителями, а затем и к самостоятельному моделированию.

Основное назначение модели в школьном обучении состоит в том, чтобы по результатам его исследования составить представление о характере и особенностях исследуемого объекта. В действиях же с натуральными объектами бывает нелегко выделить необходимые их качества, так как объекты имеют множество характеристик, незначимых для целей исследования. При этом важно помнить, что модель лишь приближенно, а иногда и упрощенно отражает черты и особенности исследуемого объекта.

В начальных классах в соответствии с общеобразовательным стандартом учащиеся знакомятся с такими моделями фабричного изготовления, как глобус (предметная модель) и географическая карта (знаковая модель). Глобус и учебные географические карты отображают существенные особенности поверхности нашей планеты на плоскости, такие ее признаки, как форма, взаимное расположение материков, океанов, полюсов, экватора и других географических объектов. Довольно распространенными в начальной школе являются модели термометра и компаса, изготавливаемые учениками или учителем.

В отличие от работы с готовой моделью, *моделирование* предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта

или явления. Моделирование как особый вид познавательной деятельности представляет собой *процесс создания учащимися* под руководством учителя образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от незначимых и второстепенных. В целом моделирование включает такие этапы, как построение модели, исследование ее, перенос полученных сведений на подлинный объект изучения. Примером может служить задание по моделированию искусственной экосистемы «аквариум».

В современном обучении моделирование используется для целей активной познавательной деятельности учащихся (приобретение новых знаний, закрепление их), для усвоения его как метода познания окружающей действительности, а также оперирования приемами мышления.

Моделирование относится к группе практических методов обучения. Сами учащиеся под руководством учителя в процессе рассуждений создают такие модели: чертят план местности, строят простейшие графики и диаграммы по результатам наблюдений за погодой, чертят схемы всевозможных связей, изготавливают их из глины, песка, картона, бумаги и т.п. С учетом того, что учащиеся начальных классов в значительной степени еще свойственно конкретно-образное мышление, наиболее часто осуществляется предметное, образное и знаковое моделирование, реже – мысленное.

С целью актуализации приемов логического мышления вводятся упражнения с элементами сравнения, обобщения и классификации. Так, путем сравнения нескольких объектов одного класса учащиеся учатся распознавать признаки сходства и различия, выделять главные признаки, по которым несколько объектов природы можно объединить в одну группу. Например, подразделяя природу на неживую и живую, учитель подводит учащихся к тому, что, несмотря на огромное разнообразие живых существ, для них, в отличие от неживых, характерно то, что

они дышат, питаются, растут, размножаются, умирают. Или при знакомстве с растениями учащиеся в процессе сравнения убеждаются, что для большинства из них характерно наличие таких частей, как корень, стебель, лист, цветок, плод с семенами.

Символические рисунки играют роль переходного мостика от конкретно-образного к абстрактному мышлению, а также позволяют сделать процесс моделирования конкретным и наглядным. Эффективно при этом использование опорных карточек. На каждой отдельной карточке изображается рисунок (символ), представляющий один из элементов моделируемого объекта.

Например, чтобы познакомить учащихся со строением растений или животных, можно использовать модель, позволяющую разъединить целое на части и затем вновь объединить их в целое. Наиболее характерные признаки изучаемого объекта указываются на отдельных карточках.

В качестве основы для моделирующей деятельности можно использовать схемы, представленные в учебной литературе. Продумывая ход работы, учитель раскладывает схему на отдельные смысловые блоки. Полученные элементы модели при изучении объекта выстраиваются постепенно и поэтапно в процессе логических рассуждений и размышлений учащихся. Такая работа носит исследовательский характер. В работе же с готовой целостной схемой или иллюстрацией гораздо меньше возможностей для организации поисковой деятельности. Чаще всего она репродуктивна: рассматривая целостное изображение объекта, учащиеся слушают рассказ или объяснение учителя, отвечают на вопросы, исходя из того, что увидели.

Существуют разнообразные подходы к классификации моделирующей деятельности. Наиболее часто в методической литературе встречаются типы моделирования, различающиеся по своим функциям.

Моделирование, раскрывающее существенные признаки изучаемого объекта природы. Сюда можно отнести построение

обобщенных моделей различных групп растений, животных. К этому типу можно отнести виды моделирования, раскрывающие экологические связи при изучении сезонных изменений в природе, связи живых организмов со средой обитания (приспособления к условиям жизни в воде, воздухе, на земле, под землей, приспособления для защиты от врагов), пищевые связи.

Моделирование, выявляющее особенности функционирования, роста, развития организма и другие процессы в природе. В качестве основы для моделирования такого типа можно использовать схемы, характеризующие развитие растений из семени, круговорот воды в природе, смену дня и ночи, времен года, сезонные изменения в жизни деревьев.

Моделирование, отражающее способы деятельности (трудовой или исследовательской) с природными объектами. Элементами моделирования трудового процесса могут быть схематические рисунки его этапов, предметы, необходимые для его выполнения, изображение объекта до начала работы с ним и после.

Особое значение приобретает моделирование, отражающее особенности взаимодействия человека и природы. Такая работа способствует формированию умений прогнозировать последствия антропогенной деятельности в природе, планировать экологически безопасное поведение и хозяйствование. С этой целью выполняются моделирования, иллюстрирующие многоаспектную значимость природы в жизни человека, позитивные и негативные результаты его деятельности в природе и т.п.

На процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» большое влияние оказывает «зеленая зона» образовательных учреждений: уголок природы, огород, фруктовый сад на участке, зимний сад, экологический кабинет, экологический центр, экологическая комната, экологическая тропа, площадка природы, мини-

ферма, фитобар, фитоогород, музей природы и др. В их моделировании также могут принимать участие младшие школьники.

Особое значение в процессе формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры имеет организация здоровьесберегающего образовательного процесса. В этой связи охарактеризуем структурно-функциональную последовательность учебного занятия.

1-й этап урока – эмоциональное вхождение в занятие, «медитация-настрой». Этот этап предполагает соблюдение важнейшего условия – создание на уроке атмосферы доброжелательности и доверия. Без этого учащиеся не могут быть творцами. Каждый урок начинается с небольшой разминки или игры, чтобы младшие школьники обрели состояние внутренней гармонии и бережного отношения к окружающему миру.

Урок всегда начинается с улыбки, которая исходит от учителя и школьников. *«Мы сегодня здесь все вместе. Мы спокойны и приветливы. Мы здоровы. Глубоко вдохните и выдохните... Выдохните вчерашнюю обиду, беспокойство. Забудьте о них. Вдохните в себя свежесть и красоту осенних листьев (белого снега, весеннего неба...), тепло солнечных лучей, чистоту рек. Все мы желаем друг другу хорошего настроения и бережного отношения, творческих успехов».*

2-й этап – познавательный, или вхождение в неизвестное. Этот этап урока самый важный. Поэтому необходимо использовать все богатство и разнообразие педагогических средств.

3-й этап – творческий, самостоятельный. На этом этапе учащиеся погружаются в свой внутренний мир и пытаются отразить то, что они усвоили на уроке. В классе звучит тихая музыка, которая способствует погружению младших школьников в «задание».

4-й этап – психофизическая разгрузка. Этот этап проводится в тот момент урока, когда у младших школьников наступает утомление.

5-й этап – завершающий. Он также несет в себе функцию психофизической разгрузки, но уже в конце урока.

Третьим педагогическим условием, обеспечивающим эффективное формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры, является *эколого-валеологическая деятельность* креативного характера.

Организуя процесс формирования у младшего школьника эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», учитель должен создавать условия, стимулирующие такую эколого-валеологическую деятельность учащихся, при которой усвоенные знания и умения становятся инструментом, средством, полем для творческой, поисковой, исследовательской деятельности. Особого внимания требует решение этой педагогической задачи в начальной общеобразовательной школе, перед которой стоит задача – заложить основы учебной деятельности и общего развития подрастающего человека.

Психология и педагогика накопила значительный опыт исследования в области творчества: *по теории формирования творческой деятельности* – Г.С. Альтшуллер, Ф.Я. Байков, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, Я.Н. Пономарев, А. Тейлор, Е.П. Торранс и др.; *в области практической психологии и диагностики творчества* – Э. Берн, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, В.Я. Ляудис, Т.Д. Марцинковская, Дж. Роджерс, Н.Б. Шумакова и др.; *в области педагогики и практики образования* – Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Г.А. Цукерман и др.

Дадим определение понятию «творчество»: *творчество* – деятельность человека, направленная на создание культурных, духовных и материальных ценностей. Основные сущностные характеристики творчества:

а) творчество – важнейший способ восхождения человека к индивидуальности, осуществимости его потенциала;

б) творчество – основной механизм становления и реализации индивидуальности; творчество – путь к оздоровлению человека, важнейший элемент здорового образа жизни;

в) в процессе творчества происходит становление все более искусных способов творческой деятельности, характеризующихся уникальностью и подлинностью, возникают устойчивые стереотипные качества деятельности, которые закрепляются как в механизмах соответствующих действий, так и в стилевых особенностях поведения и чертах характера человека;

г) творчество – главный способ формирования и критерий профессионализма и мастерства;

д) творчество – фактор и предпосылка свободы человека [210, с. 236].

Главное в творчестве не внешняя активность, а внутренняя – акт создания «идеала», образа мира, где проблема отчуждения человека и природы, окружающей среды разрешена.

Понятие «креативность» в контексте психологического знания приобрело значение только к началу 50-х годов XX века. Концепция креативности как универсальной познавательной способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда [193].

Креативность (лат. *creatio* – сотворение, создание) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Первоначально креативность рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостности личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик, которые не только даются в «наследство» в

готовом виде, но и развиваются в процессе целенаправленной творческой деятельности.

Творческую эколого-валеологическую деятельность, направленную на развитие креативных способностей учащихся, в области «созидания», «сотворения» культурного потенциала личности и будем называть *эколого-валеологической* при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» *деятельностью креативного характера*.

Под *креативными способностями* младших школьников будем понимать комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание, сотворение им новых образовательных продуктов в сфере эколого-валеологии. Компонентный состав креативных способностей младших школьников включает в себя:

а) творческое мышление;

б) творческое воображение;

в) применение методов творчества учащимися в процессе выполнения творческих заданий.

В процессе креативной деятельности развиваются психологические особенности подрастающего человека: дивергентное мышление, воображение, самостоятельность, творческая мотивация.

Дивергентное мышление определяется как тип мышления, который характеризуют четыре основных качества: *беглость* – способность высказывать максимальное количество идей; *гибкость* – способность высказывать широкое многообразие идей; *оригинальность* – способность порождать новые нестандартные идеи; *точность* – способность совершенствовать или придавать законченный вид продукту творческой деятельности.

Воображение рассматривают как способность к отображению реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях. Оно включается тогда, когда проблемная ситуация характеризуется отсутствием нужной полно-

ты знаний и становится невозможным предвидеть результаты деятельности с помощью организованной системы понятий. Особенность воображения – оперирование образами их преобразование при отсутствии полной информации – дает основание указывать на воображение как основу человеческого творчества.

Самостоятельность проявляется в том, что младший школьник:

- активно участвует в осознании и исследовании выдвинутой проблемы;

- умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений;

- мысленно установив новые связи между предметами и явлениями действительности, стремится первым сформулировать эти связи в виде нового «закона»;

- выслушав неточную формулировку «закона», обнаруживает и устраняет недостатки ее;

- сформулировав «закон», стремится самостоятельно определить его последствия;

- открыв новый «закон», самостоятельно находит ему практическое приложение;

- при решении задачи предлагает обоснованные способы ее решения.

Возрастные особенности младших школьников, безусловно, дают некоторые ограничения в развитии данных способностей.

Творческая мотивация – это побудительная сила к действию, субъективное основание, психологическое условие, определяющее целенаправленный характер творческой деятельности.

Для организации творческой деятельности младших школьников, направленной на развитие у них креативных способностей эколого-валеологического характера, необходимо наличие в деятельности учителя следующих компонентов: целеполагание, определение содержания, отбор организационных форм, выбор методов и средств, анализ деятельности.

Организация и реализация эколого-валеологической деятельности креативного характера имеет следующие особенности.

1. Системообразующим фактором является целеполагание. Обратившись к теории творчества Г.С. Альтшуллера, назовем *критерии цели* творческой деятельности, которые должны лежать в основе деятельности учителя, направленной на развитие креативных способностей младших школьников эколого-валеологического характера (безусловно, учитываются возрастные особенности младших школьников):

- цель обязательно должна быть новой, или недоступной, либо новыми должны быть средства достижения цели;
- цель обязательно должна быть общественно полезной, положительной, направленной на развитие жизни;
- цель должна быть конкретной: не общие благие намерения, а четко определенная задача, к решению которой можно приступить хоть сегодня;
- цель не должна быть излишне узкой: надо видеть следующие этапы работы;
- достойная цель – это личная цель человека или небольшой команды;
- достойная цель должна быть независимой от сложного дорогого, дефицитного оборудования; независимость от сложного оборудования, от больших средств – это способ ведения разработок при любых обстоятельствах;
- выбирая достойную цель, надо стремиться к тому, чтобы цель была явно не по силам, чтобы она заведомо превышала возможности и способности берущегося за нее человека; достижение такой цели – это спор человека с самим собой [9, с. 46–48].

2. Содержание учебного материала обогащается новыми темами и представляется в виде блоков.

3. Развитие творческих способностей младших школьников требует организации группы.

4. Приоритетными являются активные инновационные, поисковые, исследовательские методы познавательной деятельности младших школьников.

При отборе содержания эколого-валеологической деятельности креативного характера учитываются особенности деятельности учащихся начальных классов, организуемой в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», которая, главным образом, осуществляется на уже решенных обществом проблемах, а также творческие возможности содержания начального общего образования в области «Окружающий мир». Таким образом, выделенными нами в ходе теоретико-экспериментального исследования по проблеме формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры компонентами содержания креативной деятельности школьников являются:

1. Подготовка и активное участие школьников в:

- *выставках рисунков и фотографий*: «Природа – наш дом», «Цветущий мир Южного Урала», «Мой любимый край», «Природа глазами ребенка», «Как прекрасен этот мир», «Живущие рядом со мной», «Сохранить эту Землю»;

- *выставках творческих работ и поделок*: «Я люблю свою Землю», «ЭКО-знаки», «Мир заповедной природы», «Разноцветные рифмы природы»;

- *эколого-валеологических олимпиадах и интеллектуальных конкурсах*: «Кладовая природы», «Целительные силы природы», «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Здоровье Земли – здоровье человека»;

- *работе Детских экологических летних площадок* «Природолюбие без границ»;

- *экологических спектаклях и театрализованных представлениях*: «Новые приключения Чиполлино, или Путешествия по охраняемым территориям Южного Урала», «Земля детей»,

«Давайте будем стремиться к тому, чтобы нас любили и зверь, и птица», «В Царстве берендеев»;

- *эколого-валеологических игровых программах*: «По лесным тропинкам», «Это Земля твоя и моя», «Природа + Я», «Заглянем в мир живой природы»;

- *эколого-валеологических викторинах*: «За здоровьем – к растениям», «Заповедные наши места», «Чудеса – да и только», «Березовый туесок»;

- *эколого-валеологических операциях*: «Помоги дереву», «Капелька», «Птичья столовая», «Птичий домик»;

- *учебно-исследовательских экспедициях и походах, слетах экологических объединений*;

- *научно-практических конференциях*, посвященных эколого-валеологическим проблемам;

- *защитах «фантастических» эколого-валеологических проектов*.

2. Непосредственная поисковая, исследовательская деятельность младших школьников, направленная на разрешение вопросов экологического, валеологического и эколого-валеологического содержания. Приведем примеры некоторых тем учебно-исследовательской работы учащихся начальных классов, которая была организована и успешно выполнена в ходе исследовательского эксперимента по проблеме формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»:

Первый класс: Среднеазиатская черепаха; Роль медоносной пчелы в жизни человека; Дельфины и люди; Выращивание абрикосов на Южном Урале; Акула – королева морей; Мои волнистые друзья и др.

Второй класс: Питомцы Челябинского зоопарка; Азбука экологической культуры; Леопард – исчезающая кошка планеты; Медведь как представитель хищных млекопитающих жи-

вотных; Птицы Южного Урала; Осы и их место в животном мире и др.

Третий – четвертый классы: Экологическая система водоема: региональные особенности; Без забот и хлопот – как быть сильным и крепким; Экосистема аквариума и живые организмы; Жвачка: за и против; Воздействие автотранспорта на окружающую среду (на примере участка автодороги «Меридиан» г. Челябинска); Загрязнение рек и озёр Челябинской области; Растения как индикаторы состояния территории озера Сладкое; Самые большие и маленькие млекопитающие планеты и Южного Урала; Здоровая пища; Экологические проблемы цивилизации; Загрязнение воздуха автомобильным транспортом, влияние вредных веществ на здоровье человека и др.

В настоящее время получают широкое распространение такие инновационные формы, как *природоохранные акции* и *эколого-валеологические проекты*. Акции – это социально значимые, комплексные мероприятия, которые проводятся в образовательном учреждении педагогами, сотрудниками и детьми (возможно участие родителей). Акции, как правило, приурочены к каким-либо датам, событиям, имеющим общественное значение, поэтому они имеют широкий резонанс, большое воспитательное воздействие на детей, служат эффективной экологической пропагандой среди родителей. Доступные и понятные для детей природоохранные акции чаще всего проводятся к значительным международным датам, как Всемирный день воды (22 марта), Всемирный день здоровья (7 апреля), День Земли (22 апреля) и др. Эколого-валеологические проекты – это менее продолжительные мероприятия и не всегда приуроченные к каким-либо событиям: «Чтобы дольше жили книжки», «Любимое дерево», «Именная книга», «Хлебные крошки», «Зеленые ежики», «Капелька» и др.

ГЛАВА 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ И ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ (ОКРУЖАЮЩИЙ МИР)»

В предыдущих главе монографии нами был проведен исторический анализ формирования у подрастающего человека эколого-валеологической культуры, рассмотрены теоретические проблемы данного направления обучения, воспитания и развития учащихся, определены возможности формирования эколого-валеологической культуры у младших школьников средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». В ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули ряд предположений, требующих экспериментальной проверки. Во второй же главе настоящей работы представлена характеристика экспериментального этапа нашего научного исследования.

2.1. Общая характеристика педагогического исследования проблемы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры

Проведенное теоретическое исследование проблемы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» позволило нам сделать вывод о потенциальной возможности регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира, содержанию которого придана эколого-валеологическая аттракция, и выявленного содержания деятельности

креативного характера в формировании у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Цель экспериментальной работы в рамках нашего исследования сводилась к тому, чтобы, *во-первых*, проверить эффективность функционирования разработанной модели формирования эколого-валеологической культуры у младших школьников и, *во-вторых*, проверить необходимость и достаточность выделенного комплекса педагогических условий эффективной реализации этой модели. Задачи экспериментальной работы по формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры заключаются в следующем:

1. Разработать диагностический инструментарий для определения уровня сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

2. Изучить стартовый уровень сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры.

3. Проверить эффективность разработанной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

4. Внедрить выявленный комплекс педагогических условий в практику начального общего образования и определить эффективность его влияния на формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры.

В ходе *организационно-педагогического этапа* опытно-поисковой работы была проведена упреждающая диагностика стартового состояния эколого-валеологической культуры младших школьников. В этой связи был разработан необходимый диагностический инструментарий. В педагогическом эксперименте приняли участие 112 учащихся и учителей начальной школы и 68 родителей.

На содержательно-технологическом этапе исследования апробировались структурно-функциональная модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» и педагогические условия эффективной ее реализации.

С реализацией названных выше педагогических средств мы связывали постепенный переход младших школьников с одного уровня сформированности эколого-валеологической культуры на другой.

Контрольные срезы проводились: в начале педагогического эксперимента – стартовый (в сентябре–октябре учебного года), в нем принимали участие учащиеся первых классов; затем – в конце каждого года обучения (1, 2 и 3 классы начальной общеобразовательной школы). Таким образом, был реализован метод лонгитюдного анализа эффективности формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами, предложенными в диссертационном исследовании.

Два *контрольных класса* (КК–1, КК–2) (по одному в каждой базовой школе) учащихся обучались в «естественных условиях» без внедрения специально разработанной нами модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры. Два других – *экспериментальные классы* (ЭК–1, ЭК–2), в них реализовывалась предложенная нами структурно-функциональная модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» и выявленные в ходе исследования педагогические условия.

На *итогово-диагностическом этапе* опытно-поисковой работы были завершены систематизация и обобщение материалов исследования, их обработка и анализ.

Для решения поставленных задач в процессе исследования использовались следующие *методы*: анкетирование; тестирова-

ние; ранжирование; опытно-экспериментальная работа; наблюдение, в том числе длительные включенные наблюдения за младшими школьниками в процессе их учебной и внеучебной деятельности; беседы; самооценка; анализ результатов учебной и креативной эколого-валеологической деятельности младших школьников; сравнительно-экспериментальный анализ; математические методы качественно-количественной обработки результатов исследования.

Судить о результативности процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» можно лишь при наличии данных о начальном и конечном результатах, характеризующих изменения в развитии учащихся. Для этого необходимо иметь соответствующие критерии. В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению объективных измерителей эффективности и качества образовательного процесса.

В справочной литературе критерий определяется как мерило или признак для оценки чего-либо, как признак необходимый и достаточный. Говоря о проблеме критериев, Б.Т. Лихачев подчеркивает, что при выявлении критериев педагог должен четко представлять конечные цели своей работы. Мы считаем необходимым отметить, что в педагогической практике в настоящий момент нет достаточно надежных критериев, позволяющих измерить динамику развития эколого-валеологической культуры учащихся.

Творчески переработав богатый опыт педагогической науки в области отдельных аспектов естественнонаучного образования, мы разработали комплексную методику изучения уровня сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении ими предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». При опреде-

лении критериев мы исходили из цели эколого-валеологического образования младших школьников – формирование у младших школьников рациональных взаимоотношений с окружающей средой, природой и устойчивого отношения к здоровому образу жизни.

Исследуя проблему формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры и анализируя литературу, мы убедились в том, что эколого-валеологические знания и умения составляют ядро эколого-валеологического сознания, мировоззрения и культуры – в целом. Знания служат механизмом, регулирующим и направляющим деятельность сознания. Проблема единства сознания и поведения, значение интеллектуальной и практической деятельности подрастающего человека в процессе его развития освещается в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и других ученых. В этой связи одной из основных задач естественнонаучного образования – в аспекте формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры – является освоение ими эколого-валеологических знаний. Таким образом, одним из критериев определения уровня сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» закономерно признать *эколого-валеологические знания*.

Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры – процесс целенаправленный и многофакторный, включающий в себя не только вооружение подрастающего человека эколого-валеологическими знаниями и перевод этих знаний в убеждение, но и формирование на их основе эколого-валеологически целесообразного поведения, практической деятельности. Знания, даже глубокие и прочные, останутся бесполезным капиталом, если не будут реализоваться в практической

деятельности. При этом недостаточно, чтобы знания были интересны и доступны, не менее важным является их сознательное творческое усвоение. В этой связи необходимым становится формирование мотивации в освоении знаний и умений, потребности в активной познавательной деятельности.

Потребности и мотивы реализуются в отношении подрастающего человека к окружающей среде и эколого-валеологической деятельности. З.И. Тюмасевой выявлена структура отношения человека к окружающей среде, природе; она включает в себя чувственные, познавательные и рационально потребительские отношения.

Участие младших школьников в творческой, эколого-валеологически целесообразной деятельности служит важным средством и необходимым условием формирования и развития эколого-валеологических знаний, рациональных взаимоотношений младших школьников с окружающей природой, средой. Формирование эколого-валеологической культуры предполагает такую эколого-валеологическую деятельность младших школьников, которая имеет творческий характер и направлена на развитие креативных способностей учащихся. В этой связи, *чувственные, познавательные и рационально потребительские отношения младшего школьника к окружающей природе и участие в эколого-валеологической деятельности креативного характера* являются следующими критериями определения *урвневой сформированности эколого-валеологической культуры у младших школьников* при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Таким образом, исходя из структуры эколого-валеологической культуры младшего школьника, целей и задач эколого-валеологического образования, мы выделили следующие пять критериев для определения *урвневой сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры*:

- эколого-валеологические знания, умения и навыки учебного характера;
- чувственные, познавательные и рационально потребительские отношения к окружающей природе;
- устойчивость отношения к здоровому образу жизни;
- регулярность участия в эколого-валеологической деятельности креативного характера;
- мотивация участия в эколого-валеологической деятельности креативного характера.

Данные критерии, выявленные нами в ходе теоретического анализа и изучения практического опыта, позволили в процессе экспериментальной работы изучить и характеризовать уровни эколого-валеологической культуры у младших школьников. Под *уровнем* понимается «отношение каких-либо высших и низших развития структур определенных объектов или процессов» [91, с. 182]. Переход с одного уровня на другой характеризуется следующим: а) усложнением развития элементов, приводящих к усложнению структуры; б) созданием более совершенной структуры с последующим развитием элементов до уровня развития структуры; в) одновременным совершенствованием элементов и структуры [79, с. 228].

При определении уровня эколого-валеологических знаний младших школьников, как составляющей эколого-валеологической культуры подрастающего человека, мы использовали критерии, выделенные на основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме [70, 162, Шамова]: *полнота, системность и осознанность*.

Основными методами изучения уровневой сформированности эколого-валеологических знаний и умений младших школьников учебного характера были: анкетирование, беседы, экспертная оценка, изучение школьной документации – оценок по окружающему миру, изучение продуктов познавательной деятельности учащихся – творческих работ эколого-валеологи-

ческого характера (мини-рефераты, связанные с поиском дополнительной эколого-валеологической информации, кроссворды, листки здоровья, «зеленые листовки» и т.п.). Использование комплекса методов способствовало получению объективной информации об уровне эколого-валеологической образованности учащихся начальной общеобразовательной школы.

Анкетирование учащихся 2 и 3 классов, а также их родителей проводилось ежегодно в конце учебного года; беседы – в течение всего учебного года; учитывалась годовая оценка по окружающему миру; подсчитывалось количество творческих работ за год. Общий анализ выявления уровня эколого-валеологических знаний, умений и навыков младших школьников проводился в конце каждого учебного года.

Правильные, полные, обоснованные ответы (или ответ «постоянно», «4», «5») мы оценивали 2 баллами. Неполные ответы (или ответы «иногда», «3») были оценены 1 баллом. Неправильные ответы, их отсутствие (или ответ «никогда», «2», «1») оценивались в 0 баллов. В анкету были включены 12 вопросов. Таким образом, максимальная сумма баллов, которую мог получить младший школьник, была 24 балла, минимальная – 0.

Анализ ответов анкетирования позволил выделить три группы ответов, соответствующие трем уровням эколого-валеологических знаний и умений младших школьников: 1 группа – *высокий уровень знаний и умений* (20–24 балла; 2 группа – *средний уровень знаний и умений* (10–19 баллов); 3 группа – *низкий уровень знаний и умений* (9 и менее баллов).

На первом этапе опытно-поисковой работы учащиеся с высоким уровнем эколого-валеологических знаний и умений составили 15,4%, со средним уровнем – 59,6%, с низким – 25,0% (приведено общее арифметическое как в экспериментальных, так и в контрольных классах).

Проведенное стартовое исследование свидетельствовало о недостаточной теоретической эколого-валеологической подго-

товке младших школьников. Настораживало и то, что знания учащихся были общего характера (знание «вообще»), школьники плохо знали природу и особенности родного края.

Целенаправленный процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования возможен только в том случае, если определены стартовые возможности учащихся – их подготовленность к чувственному, познавательному и рационально потребительскому общению с окружающей средой и формированию устойчивости отношения к здоровому образу жизни.

Наши исследования в этом направлении проводились согласно следующей системе:

а) формирование целей и задач диагностики на предмет качественной и количественной характеристики взаимоотношений младших школьников с природой и отношения к здоровому образу жизни;

б) разработка системы тестов, позволяющих выявить уровни чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения учащихся начальных классов с окружающей средой, природой и устойчивости отношения к здоровому образу жизни;

в) разработка формального языка, позволяющего адекватно описать уровни чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения младших школьников к окружающей среде, природе и устойчивости отношения к здоровому образу жизни;

г) практическая диагностика младших школьников;

д) анализ результатов диагностики и формулирование выводов.

Для описания результатов тестирования использовались параметры: α , β , γ . С помощью параметра α характеризуется чувственные отношения младшего школьника к окружающей среде; с помощью параметра β – познавательные отношения и с

помощью параметра γ – рационально потребительские отношения. Для описания качественного различия взаимоотношений младших школьников с окружающей природой использовались индексы 1, 2, 3.

Комплексные параметры $\alpha_1, \beta_1, \gamma_1$ соответствуют высокому уровню соответствующих типов отношений младшего школьника с окружающей средой, комплексные параметры $\alpha_2, \beta_2, \gamma_2$ – соответствуют среднему уровню таких отношений, комплексные параметры $\alpha_3, \beta_3, \gamma_3$ – низкому уровню. Характеристика вышеназванных параметров дана в табл. 5.

Таким образом, комплексная характеристика отношения младшего школьника к окружающей среде, природе определялась, описывалась трехмерным вектором вида $(\alpha_i, \beta_j, \gamma_k)$, где $i, j, k = 1, 2, 3$.

Например, если младший школьник характеризуется вектором $(\alpha_2, \beta_1, \gamma_3)$, то это означает, что у него средний уровень чувственного отношения к окружающей среде, природе, высокий уровень сформированности познавательных и низкий уровень рационально потребительских отношений к окружающей среде, природе.

Для диагностики названных типов отношений младших школьников к окружающей среде мы предлагаем выбирать различные формы «тестирования»: беседы, тематические вопросы, фантастические ситуации, требующие разрешения, составление рассказов по картинкам и наблюдениям в природе, занимательные игры и т.п.

Таблица 5

Качественная характеристика параметров, позволяющих определить уровни сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения младших школьников к окружающей среде

№ п/п	Параметры	Уровни отношения младшего школьника к окружающей среде		
		<i>высокий уровень</i>	<i>средний уровень</i>	<i>низкий уровень</i>
1.	<i>а, (чувственное отношение)</i>	Младший школьник адекватно реагирует на многообразие и специфичность форм, цвета, звуков, явлений природы и социальной среды с помощью речи, мелодий, художественного, образного воплощения, движений, поведения	Младший школьник эмоционально выражает свое отношение к простейшим сочетаниям форм, цвета, звуков и явлениям окружающей среды с помощью речи, звуков, художественного и образного воплощения, движений и поведения – одного или нескольких из перечисленных средств	Младший школьник проявляет эмоциональное безразличие, глухоту к восприятию природных форм, цвета, звуков, гармоничному их сочетанию
2.	<i>β (познавательное отношение)</i>	Младший школьник проявляет здоровый устойчивый интерес к явлениям природы и социальной среды, умеет рационально объяснить их или адекватно ведет себя по отношению к этим явлениям	Младший школьник проявляет здоровый интерес к основным явлениям окружающей среды, демонстрирует умение объяснять некоторые из них	У младшего школьника практически отсутствует интерес даже к основным природным явлениям, с которыми ему приходится повседневно встречаться

Окончание табл. 5

№ п/п	Параметры	Уровни отношения младшего школьника к окружающей среде		
		<i>высокий уровень</i>	<i>средний уровень</i>	<i>низкий уровень</i>
3.	<i>γ (рационально потребительское отношение)</i>	Младший школьник знает о пищевом и лекарственном значении растений, характерных для своего региона, хозяйственном значении основных представителей растительного и животного мира, о значении для человека основных абиотических и биотических факторов окружающей среды, проявляет заботу об охране и восстановлении природы	Младший школьник умеет использовать некоторые из даров природы, заботясь при этом об ее охране и защите	Младший школьник демонстрирует духовную лень к простейшим хозяйственным заботам в семье, группе, коллективе, на огороде, в саду, на пришкольном участке

Ниже приведен пример тематических вопросов, использованных нами в ходе диагностики.

Тематические вопросы

*о временах года и конкретном текущем времени года,
об известных младшему школьнику растениях и животных*

– Ты любишь отдыхать в лесу, на речке? Почему тебе там нравится? Зачем ты туда ходишь (или едешь)?

– Что ты видел в лесу, какие растения и каких животных ты там встречал?

– Как ты узнал, что наступила осень (зима, весна, лето)?

– Как ты помогаешь в саду, на огороде, осенью (зимой, весной, летом)?

– Каких животных ты любишь и почему?

– Зачем людям нужны домашние животные?

– Если бы ты знал язык животных, о чем бы ты с ними говорил?

– Какие комнатные растения ты знаешь? Есть ли они у вас дома? Зачем они вам?

– Какие осенние (весенние, летние) растения ты знаешь?

– Откуда берется снег? Почему он холодный? И почему зимой холодно?

– Почему зимой ночь длинная, а день – короткий, а летом – наоборот?

– Почему листья на деревьях начинают распускаться именно весной?

– Почему некоторые птицы на зиму улетают в теплые края?

В результате анализа психолого-педагогической литературы [2; 66; 70; 73; 179; 191], мы пришли к выводу, что изучение отношения младшего школьника к здоровью и здоровому образу жизни целесообразно проводить с использованием следующих методов: беседа по тематическим вопросам, решение «логических задач», «сочини историю», «придумай рассказ по

картинкам», ситуационная игра «Фантастическая история», рисование – «Картина моего здоровья».

Были выбраны *критерии* для определения уровня сформированности устойчивого отношения к здоровому образу жизни:

- устойчивость и направленность любых действий и деятельности младшего школьника на ценность здоровья и человеческой жизни;

- мотивация к сбережению собственного здоровья и здоровья окружающих людей;

- свободное оперирование своими возможностями и верой в собственные силы в решении валеологических задач;

- свободное оперирование и принятие нравственных эталонов жизнедеятельности (гуманности, доброты, заботы, понимания, уважения, честности, справедливости, трудолюбия и т.п.);

- осознания себя субъектом здоровья и здорового образа жизни.

При анализе наблюдений, проведенных разными способами, использовались следующие оценки: постоянное проявление данного качества младшего школьника оценивалось *2 баллами*, избирательное проявление – *1 баллом*, не проявление – *0 баллов*. Таким образом, сумма баллов варьировалась *от 0 до 10*.

Анализ результатов диагностики в данном направлении позволил выделить 3 уровня сформированности устойчивого отношения к здоровому образу жизни:

- 1 уровень – *высокий* (8–10 баллов);

- 2 уровень – *средний* (5–7 баллов);

- 3 уровень – *низкий* (4 и менее баллов).

На организационно-педагогическом этапе опытно-поисковой работы проводилось также анкетирование родителей младших школьников на предмет уровневой сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей природе. Для этого была разработана специальная анкета.

Анкета для диагностики чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения родителей младших школьников к окружающей природе

1. Как часто (еженедельно, раз в месяц, несколько раз в год) вы с семьей выезжаете на природу и с какой целью:

а) наблюдать за сезонными явлениями, изменениями в природе, за поведением животных, цветением растений, за природным материалом;

б) за грибами, ягодами, сбором лекарственных трав;

в) полюбоваться природой, отдохнуть душой, порадоваться зелени, щебету птиц, запахами и яркими цветами растений, разноцветными бабочками;

г) с другой целью.

2. Наступила осень. Вы с ребенком пришли в лес:

а) вы обращаете внимание ребенка на то, что деревья начали сбрасывать свою листву, т. е. наступает пора листопада;

б) вы пытаетесь доступно объяснить ребенку, почему происходит листопад, с чем это связано;

в) по возвращении домой вы продолжите начатый в лесу разговор о листопаде (почитаете книжки, журналы, составите гербарий из разноцветных листьев);

г) вы устали за неделю, поэтому хотите побыть в тишине и разговоры вас утомляют.

3. Лето. Вы с детьми пошли за грибами:

а) вы собираете грибы, рядом с вами ребенок, одновременно идет мирная беседа об их разнообразии, своеобразии, о съедобных и ядовитых грибах;

б) у ребенка не хватает терпения медленно идти рядом с вами, и он постоянно убегает в сторону, пытаясь самостоятельно отыскать грибы, а вы изредка проверяете его лукошко;

в) вы просто молчите, наслаждаясь тишиной.

4. Осенний лес:

а) придя в него, вы с детьми восхищаетесь нарядами осенних деревьев, которые переливаются всеми возможными красками;

б) очарование красотой леса, вы начинаете вместе с детьми вспоминать стихи о лете;

в) возвратившись домой, ребенок с вашей помощью, учитывая форму, величину, окраску листьев, составляет композицию из листьев либо выражает свое настроение рисунком.

5. Имеется ли у вас приусадебный, садовый, огородный участок? Если да, то:

а) украшен ли он цветами;

б) ваша семья приобрела участок лишь для обеспечения себя овощами и фруктами;

в) выращивая овощные и плодово-ягодные культуры, чем руководствуетесь (читаете специальные журналы, посещаете клуб садоводов-любителей, черпаете опыт из бесед с другими садоводами).

6. Проявляет ли ваш ребенок интерес к садовому участку:

а) ребенок с удовольствием бывает в саду в любое время года, но особенно весной, когда вокруг так красиво, поездки при этом носят для него характер отдыха;

б) ваш ребенок любит ухаживать за растениями (поливает их, пропалывает, при этом наблюдая за ростом и развитием, цветением);

в) ваш ребенок предпочитает бывать на участке, лишь когда поспевают ягоды, фрукты, овощи?

7. Содержите ли вы дома каких-либо животных, назовите каких:

а) вы вместе с ребенком любите забавляться с вашими питомцами;

б) ребенок не только развлекается с животными, но и с интересом изучает их жизнь, привычки, вместе с родителями читает специальную литературу о них;

в) ваши питомцы (рыбки, птички, собаки, кошки) – еще и материальное подспорье для семьи, что сейчас немаловажно?

8. *Увлекаетесь ли вы комнатными цветами и приобщаете ли к этому своих детей? С какой целью вы разводите цветы?*

а) для украшения жилища;

б) для обмена с любителями-цветоводами или на продажу;

в) увлекаетесь цветоводством, постоянно повышаете свои знания и приучаете к усердию и трудолюбию вашего ребенка?

При подведении результатов анкетирования родителей младших школьников была использована приведенная выше методика. Результаты анкетирования таковы: 7,1% всех родителей имеют *высокий уровень* познавательного отношения к окружающей природе, 7,4% всех родителей имеют *высокий уровень* чувственного отношения к окружающей природе и 7,8% родителей имеют *высокий уровень* рационально потребительского отношения к окружающей природе; 42,9% всех родителей имеют *средний уровень* познавательного отношения к окружающей природе, 41,7% – *средний уровень* чувственного отношения и 42,6% – *средний уровень* рационально потребительского отношения к окружающей природе; 50% всех родителей имеют *низкий уровень* познавательного отношения к окружающей природе, 50,1% – *низкий уровень* чувственного отношения к окружающей природе, 49,6% – *низкий уровень* рационально потребительского отношения к окружающей природе.

Анализ результатов вышеназванного исследования поставил перед нами задачу организации целенаправленной работы учителей младших классов с родителями, которая позволит сделать их нашими союзниками в процессе реализации педагогических условий эффективного формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении пред-

метной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Эколого-валеологическая деятельность младших школьников креативного характера нацелена на всестороннее развитие подрастающего человека. Она включает в себя различные виды деятельности, которые рассмотрены в следующем параграфе. Здесь мы остановимся на описании следующих критериев, позволяющих определить уровень ее сформированности – *регулярность и характер участия в эколого-валеологической деятельности креативного характера*.

Одним из критериев выявления уровня эколого-валеологической культуры служит сам факт участия младших школьников в эколого-валеологической деятельности креативного характера. Исходя из этого, мы использовали данные наблюдения за регулярностью участия младших школьников в различных видах такой деятельности.

Выявляя регулярность и характер участия младших школьников в творческой деятельности, направленной на развитие их креативных способностей, мы предлагали учащимся (самооценка), учителям и родителям оценить каждого школьника по 3-х балльной системе:

– никогда не участвует в эколого-валеологической деятельности креативного характера или редко участвует, не проявляя собственной инициативы – *0 баллов*;

– часто участвует в эколого-валеологической деятельности креативного характера, иногда проявляя собственную инициативу – *1 балл*;

– постоянно участвует в эколого-валеологической деятельности креативного характера, проявляя собственную инициативу, выступая в роли организатора (насколько это возможно в соответствии с возрастом) – *2 балла*.

Таким образом, в соответствии с приведенной выше системой обобщения результатов диагностики, были выделены также

3 уровня сформированности потребности в креативной деятельности:

- 1 уровень – *высокий* (5–6 баллов);
- 2 уровень – *средний* (3–4 балла);
- 3 уровень – *низкий* (2 и менее баллов).

При определении уровня эколого-валеологической культуры младших школьников необходимо учитывать и мотивы его эколого-валеологической деятельности различного направления.

Мотивы выступают как конкретные проявления потребностей: «мотивы – это побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей» [144, с. 101], «мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме отражается субъектом и ведет его к действительности» [111, с. 5].

По мнению Л.И. Божович [36], все многообразие мотивов деятельности можно разделить на личностные и социальные. Первые побуждают выполнить работу ради личных целей, вторые стимулируют личность к активной деятельности в интересах коллектива, общества.

Мотивы подразделяют также на осознанные и неосознанные. Сложные виды деятельности, как правило, отвечают не одному, а нескольким одновременно действующим и взаимодействующим мотивам, образующим разветвленную систему мотивации действий и поступков человека [144].

На основании данных положений мы выделили следующие *мотивы*: мотивы обязанности, долга; общественно-значимые мотивы; мотивы интереса; мотивы личностной заинтересованности; отрицательные мотивы.

Для получения достоверных данных был использован комплекс методов: наблюдение за поведением младших школьников в процессе их эколого-валеологической деятельности креативного характера, беседы и интервьюирование, анонимные анкетные опросы, обобщение независимых характеристик.

Заканчивая анализ критериев выявления уровня эколого-валеологической культуры младших школьников, необходимо подчеркнуть следующее.

1. Выявление уровня эколого-валеологической культуры младшего школьника становится возможным лишь на основе сочетания выявленных критериев, так как ни один из них, каким бы надежным он ни оказался, не может дать объективных данных, поскольку он характеризует только одну какую-то составляющую эколого-валеологической культуры.

Эффективность разработанной нами и реализованной в экспериментальной деятельности структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» описывается пятимерным вектором. Достоверность такой оценки существенно повышается, если:

- интегрированная оценка рассматривается в режиме мониторинга, то есть младший школьник сравнивается по результатам эколого-валеологического образования, как составляющей школьного естественнонаучного образования, «сам с собой», и, таким образом, оценки уровневой сформированности эколого-валеологической культуры его имеют этапный характер;

- интегрированная оценка изменений, происходящих в формировании эколого-валеологической культуры младших школьников, соотносится с аналогичной «подготовленностью» родителей;

- учитывается реальная культурная, эколого-валеологическая ситуация в районе проживания младших школьников.

Свое исследование мы выстраивали на основе анализа теоретического и практического педагогического опыта по проблеме формирования эколого-валеологической культуры у младших школьников при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». На основании

такого анализа и данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, мы выделили 3 уровня эколого-валеологической культуры младшего школьника: *высокий, средний и низкий* (табл. б).

Таблица б

**Диагностическая таблица изучения уровня
эколого-валеологической культуры младших школьников**

№ п/п	Критерии	Уровни эколого-валеологической культуры младших школьников		
		высокий	средний	низкий
1	2	3	4	5
1	Эколого-валеологические знания и умения	Знания и умения выходят за рамки государственного стандарта начального общего образования, системны; эколого-валеологический материал осознается в полной мере, быстро и полно воспроизводится, творчески применяется на практике; оценки по окружающему миру преимущественно «5»	Знания и умения соответствуют стандарту начального общего образования, достаточно системны; демонстрируется понимание сущности эколого-валеологического материала, достаточно быстрое и полное его воспроизведение; оценки по окружающему миру преимущественно «4»	Знания и умения ниже требований государственного стандарта начального общего образования, бессистемны и хаотичны; оценки по окружающему миру в основном «3»
2	Чувственное, познавательное и рационально-потребительское отношение к окружающей среде	Гармоничность чувственного, познавательного и рационально-потребительского отношения к окружающей среде, природе;	Наблюдается некоторая дисгармоничность развития чувственного, познавательного и рационально-потребительского отношения	Преобладание развития одного из видов отношения к окружающей среде, природе;

Продолжение табл. 6

1	2	3	4	5
2		комплексная характеристика таких отношений описывается следующим трехмерным вектором $(\alpha_1, \beta_1, \gamma_1)$	к окружающей среде, природе; комплексная характеристика таких отношений описывается трехмерными векторами $(\alpha_2, \beta_2, \gamma_2)$ $(\alpha_1, \beta_2, \gamma_1)$ $(\alpha_1, \beta_1, \gamma_2)$ $(\alpha_2, \beta_1, \gamma_1)$	комплексная характеристика таких отношений описывается трехмерными векторами $(\alpha_3, \beta_3, \gamma_3)$ $(\alpha_2, \beta_3, \gamma_3)$ $(\alpha_3, \beta_2, \gamma_3)$ $(\alpha_3, \beta_3, \gamma_2)$
3	Устойчивость отношения к здоровому образу жизни	Младший школьник воспринимает собственное здоровье как способность к развитию, понимает причины и природу здоровья, регулирует свое поведение, внимательно и заботливо относится к собственному здоровью, обладает устойчивой мотивацией к здоровому образу жизни	Младший школьник осознает, что здоровье – это состояние благополучия, которое «завоеывается» человеком, зависит от его образа жизни, здоровьесберегающие знания и умения реализуются не всегда, но довольно часто, что свидетельствует о разрозненности его представлений о здоровье и избирательности здоровьесберегающей деятельности, мотивация к здоровому образу жизни неустойчивая	Младший школьник относится к здоровью как природной данности, зависящей от условий жизни, но не от человека, мотивация к здоровому образу жизни отсутствует или она неустойчивая, младший школьник не задумывается о собственном здоровье и здоровом образе жизни

1	2	3	4	5
4.	Регулярность участия в креативной эколого-валеологической деятельности	Младший школьник постоянно участвует в разных видах креативной эколого-валеологической деятельности; использует дополнительные источники информации в области эколого-валеологии для расширения своего кругозора, подготовки к мероприятиям эколого-валеологического характера (насколько это позволяет возрастные возможности)	Младший школьник иногда участвует в креативной эколого-валеологической деятельности; редко использует дополнительные источники информации в области эколого-валеологии для расширения своего кругозора, подготовки к мероприятиям эколого-валеологического характера	Младший школьник никогда или редко участвует в креативной эколого-валеологической деятельности; не использует дополнительные источники информации в области эколого-валеологии для расширения своего кругозора, подготовки к мероприятиям эколого-валеологического характера
5	Характер участия в креативной эколого-валеологической деятельности	Младший школьник проявляет инициативу в креативной эколого-валеологической деятельности, с интересом участвует в исследовательской деятельности	Младший школьник инициативу в креативной эколого-валеологической деятельности в основном не проявляет, но с интересом помогает учителю и лидерам в организации и проведении различных мероприятий преимущественно игрового, соревновательного характера	Младший школьник никогда не проявляет инициативы в креативной эколого-валеологической деятельности, участвует в ней редко или не участвует вообще

1	2	3	4	5
6	Мотивы эколого-валеологической деятельности	Мотивом эколого-валеологической деятельности является четкое осознание ценности Жизни и Здоровья человека и природы, мотивы социально-значимые, мотивы обязанности и долга	Мотивы эколого-валеологической деятельности связаны с интересом, личной заинтересованностью, с установкой «так положено», «это правильно»	Мотивы негативные, действия совершаются по требованиям взрослого

Результаты организационно-педагогического этапа опытно-поисковой работы показали:

1) уровень эколого-валеологической культуры у младших школьников характеризуется как «средний»;

2) в условиях школьного естественнонаучного образования необходима целенаправленная систематическая работа по формированию у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения ими предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Таким образом, подтвердилась необходимость реализации выделенных нами педагогических условий.

2.2. Педагогическая эффективность модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»

Определение степени воздействия выявленных нами педагогических условий на эффективность формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествозна-

ние (Окружающий мир)» предполагает получение достоверной информации об изменениях в опытно-экспериментальной работе, позволяющих судить о постепенном переходе младших школьников с одного уровня эколого-валеологической культуры на другой. Процесс экспериментальной работы необходимо вести в режиме мониторинга, полученные результаты помогают педагогу и исследователю иметь достоверное представление о результатах проводимой ими этапной работы и определять цели дальнейшей деятельности с учетом особенностей развития уровня эколого-валеологической культуры у младшего школьника. При подготовке к опытно-экспериментальной работе мы учитывали тот факт, что достоверность результатов эксперимента покажет динамика развития у младших школьников эколого-валеологической культуры, которая отслежена методом лонгитюдного анализа. Постепенный переход младших школьников с одного уровня эколого-валеологической культуры на другой отслеживался благодаря данным этапного и итогового контроля по определенным нами критериям. В опытно-экспериментальной работе было задействовано четыре класса в течение трех лет, два из них были контрольными, два – экспериментальными.

В первый год опытно-экспериментальной работы был определен стартовый уровень эколого-валеологической культуры у младших школьников, разработано и частично реализовано содержание регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира, которому придана эколого-валеологическая аттракция, устранены недостатки в организации и проведении учебных занятий и воспитательных мероприятиях эколого-валеологического характера, состоялся обмен опытом проведения наиболее удачных уроков и мероприятий.

Сравнительные срезы в контрольных и экспериментальных классах проводились четыре раза:

• сентябрь–октябрь первого года педагогического эксперимента (первый класс) – упреждающая диагностика, нацеленная на выявление уровня сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения младших школьников к окружающей среде, устойчивости отношения к здоровому образу жизни; частичная реализация разработанного содержания регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира; намечены подходы к организации эколого-валеологической деятельности креативного характера; организация работы с родителями;

• сентябрь–октябрь второго года эксперимента (второй класс) – «нулевой срез» эколого-валеологических знаний, мотивации к эколого-валеологической деятельности креативного характера; реализация содержания регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира, а также содержания эколого-валеологической деятельности креативного характера;

• май второго года эксперимента (второй класс) – этапный контрольный срез по итогам реализации педагогических условий эффективного формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)»;

• май третьего года педагогического эксперимента (третий класс) – итоговый контрольный срез результативности разработанной нами и реализованной структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования.

Отличия опытно-поисковой деятельности в экспериментальных и контрольных классах сводились к следующему.

1. В экспериментальных классах – реализация разработанной нами модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры и выявленных педагогических условий (реализация эколого-валеологической аттракции начального

общего образования средствами эколого-валеологической программы «Мир вокруг нас в красках, звуках и формах: южно-уральский компонент»; культуротворческой образовательной технологии; креативной деятельности младших школьников).

Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естествознания в контрольных классах ведется средствами учебной программы курса «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова), а также через групповые учебные занятия согласно школьному учебному плану и общешкольные или внутриклассные воспитательные мероприятия по плану учителей начальных классов.

2. Привлечение родителей младших школьников к активному участию в учебно-воспитательном процессе экспериментальных классов. Родитель младшего школьника был непосредственным субъектом образования. Это обеспечивалось как специальными памятками для родителей при изучении той или иной темы в соответствии с эколого-валеологическим содержанием регионального компонента стандарта начального общего образования в предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», совместными заданиями для учащегося и родителей.

3. Учащимся экспериментальных классов предоставлялась большая возможность для проявления самостоятельности, инициативы, творчества, выбора способов эколого-валеологической деятельности креативного характера.

4. Функционирование творческой лаборатории учителей экспериментальных классов «Экологическое строительство детской души», постоянное сотрудничество с коллективом Института здоровья и экологии человека.

5. Работа родительского лектория «Школа здоровья» в экспериментальных классах.

В процессе опытно-экспериментальной работы проводились этапные срезы в экспериментальных классах для выявления динамики уровневой сформированности у младших школь-

ников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». В качестве одного из критериев мы выделили сформированность чувственного, познавательного и рационально-потребительского отношения младших школьников к окружающей среде, природе. В этой связи в самом начале экспериментальной работы – *констатирующий эксперимент* – была проведена упреждающая диагностика на предмет выявления уровня чувственного, познавательного и рационально-потребительского отношения к окружающей природе.

Таблица 7

Результаты анализа уровневой сформированности у младших школьников чувственного отношения к окружающей природе в аспекте формирования эколого-валеологической культуры (в процентах)

Этапы диагностирования	Контрольные классы			Экспериментальные классы		
	Уровни сформированности чувственного отношения к окружающей природе					
	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
Начало первого года обучения	30,0	50,8	19,2	30,4	48,7	18,3
Конец первого года обучения (1 класс)	34,2	46,9	18,9	44,8	34,2	17,0
Конец второго года обучения (2 класс)	38,8	43,7	17,5	60,1	28,6	11,3
Конец третьего года обучения (3 класс)	42,3	42,3	15,4	84,3	9,1	6,6

Таблица 8

Результаты анализа уровневой сформированности у младших школьников познавательного отношения к окружающей природе в аспекте формирования эколого-валеологической культуры (в процентах)

Этапы диагностирования	Контрольные классы			Экспериментальные классы		
	Уровни сформированности познавательного отношения к окружающей природе					
	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
Начало первого года обучения	66,2	20,8	13,0	66,3	20,5	13,2
Конец первого года обучения (1класс)	70,0	17,2	12,8	68,1	19,1	12,8
Конец второго года обучения (2-й класс)	72,6	16,0	11,4	70,2	19,5	10,3
Конец третьего года обучения (3-й класс)	76,0	14,2	9,8	90,2	5,6	4,2

Таблица 9

Результаты анализа уровневой сформированности у младших школьников рационально потребительского отношения к окружающей природе в аспекте формирования эколого-валеологической культуры (в процентах)

Этапы диагностирования	Контрольные классы			Экспериментальные классы		
	Уровни сформированности рационально потребительского отношения к окружающей природе					
	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
Начало 1-го года обучения	18,0	1,8	80,2	18,6	2,1	79,3
Конец первого года обучения (1 класс)	29,4	11,8	58,8	50,2	6,1	43,7
Конец второго года обучения (2 класс)	34,8	35,8	29,4	61,2	25,7	13,1
Конец третьего года обучения (3 класс)	35,3	41,2	23,5	81,2	14,6	4,2

Результаты диагностики свидетельствуют о положительном влиянии выделенных нами педагогических условий на процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в условиях школьного естественнонаучного образования при изучении окружающего мира: количество учащихся с высоким уровнем рациональных взаимоотношений с окружающей средой, природой составило 85,2% (на начало эксперимента – 39,4%), со средним уровнем – 9,8% (начало экспериментальной работы – 19,8%), с низким уровнем – 5,0% (вначале эксперимента – 40,8%). Диагностические данные опытно-экспериментальной работы отображены на рис. 5).

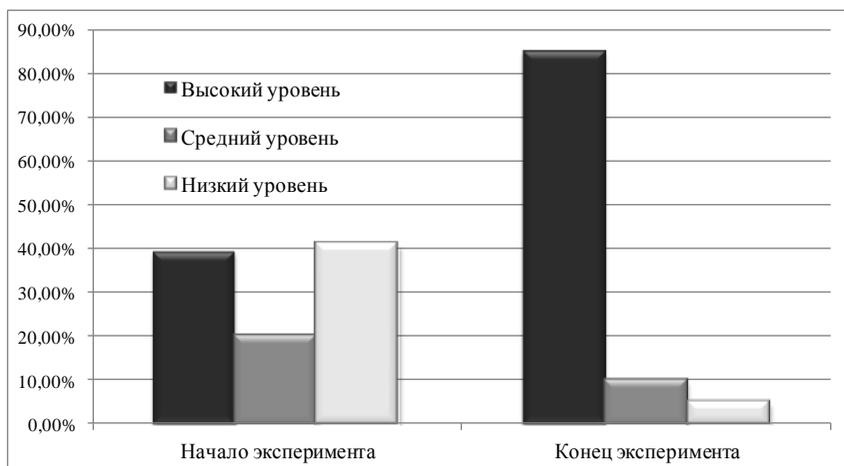


Рис. 5. Сравнительные данные об уровне сформированности рациональных взаимоотношений младших школьников экспериментальных классов с природой, окружающей средой

Работа по реализации эколого-валеологического содержания регионального компонента стандарта начального общего образования при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» способствовала фор-

мированию и развитию устойчивого отношения младших школьников к здоровому образу жизни (рис. 6).

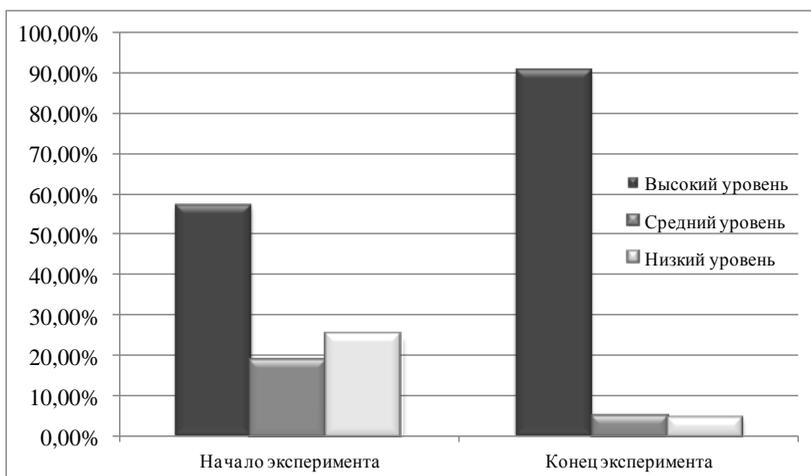


Рис. 6. Сравнительные данные об уровне устойчивости отношения младших школьников экспериментальных классов к здоровому образу жизни

Исследование уровня эколого-валеологических знаний и умений младших школьников было проведено в начале второго класса как «нулевой срез» и в конце третьего года обучения. И в первом и во втором случаях использовались тестовые задания, результаты собеседования с учащимися, учителями и родителями.

Результаты «нулевого среза» эколого-валеологических знаний младших школьников таковы: учащиеся с высоким уровнем эколого-валеологических знаний составили 15,4%, со средним – 59,6%, с низким – 25,0% (общее арифметическое в контрольных и экспериментальных классах). Данные по каждому классу представлены в табл. 10 и на рис. 7.

Таблица 10

Данные анализа результатов «нулевого среза»
эколого-валеологических знаний и умений младших школьников
(начало учебного года)

Класс	Кол-во уч-ся в классе	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КК 1	24	3	12,5	14	58,3	7	29,2
КК 2	27	5	18,5	14	51,9	8	29,6
Всего	51	8	15,7	28	54,9	15	29,4
ЭК 1	27	4	14,8	17	63,0	6	22,2
ЭК 2	26	4	15,4	17	65,4	5	19,2
Всего	53	8	15,1	34	64,1	11	20,8
ИТОГО	104	16	15,4	62	59,6	26	25,0

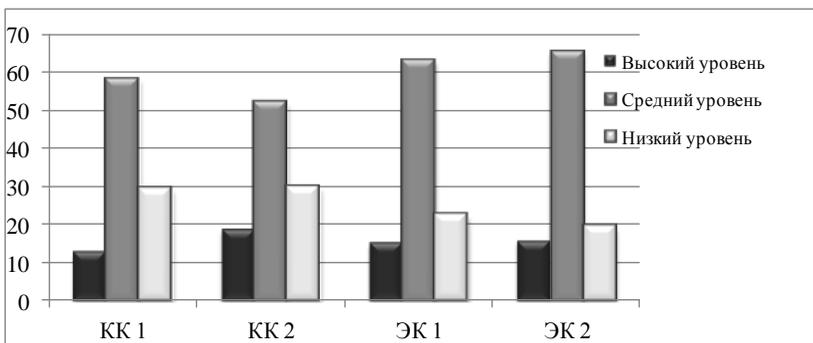


Рис. 7. Результаты «нулевого среза» эколого-валеологических знаний и умений учащихся 2-го класса

В процессе экспериментальной работы нами неоднократно проводилось повторное исследование уровневой сформированности эколого-валеологических знаний, умений и навыков учебного характера, как составляющих эколого-валеологической культуры младших школьников, показавшее их изменений.

К концу опытно-экспериментальной работы можно было видеть, что в экспериментальных классах значительно уменьшилась (по сравнению с классами контрольными) группа младших школьников с низким уровнем эколого-валеологических знаний и умений и, соответственно, увеличились группы со средним и высоким уровнями (табл. 11 и рис. 8).

Таблица 11

Данные анализа результатов итогового контрольного среза эколого-валеологических знаний и умений младших школьников (конец 2004–2005 учебного года)

Класс	Кол-во уч-ся в классе	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КК 1	24	4	16,7	16	66,6	4	16,7
КК 2	26	6	23,1	17	65,4	3	11,5
Всего	50	10	20,0	33	66,0	7	14,0
ЭК 1	26	10	38,5	15	57,7	1	3,8
ЭК 2	26	9	34,6	16	61,5	1	3,8
Всего	52	19	36,7	31	59,6	2	3,8
ИТОГО	102	29	28,4	64	62,8	9	8,8

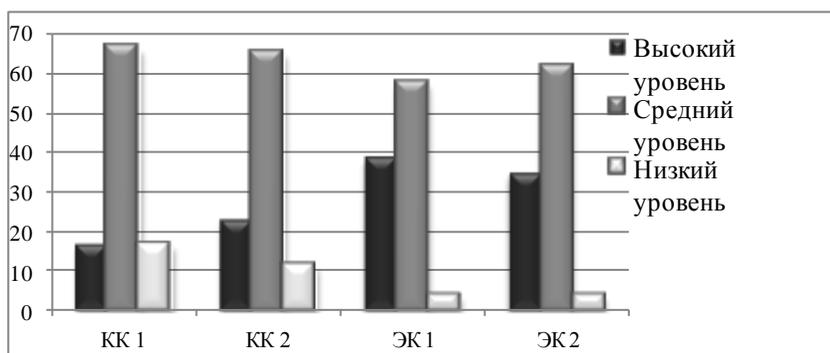


Рис. 8. Результаты итогового контрольного среза эколого-валеологических знаний и умений учащихся 3-го класса

Сравнение результатов «нулевого среза» и итогового контрольного среза представлено на рис. 9.

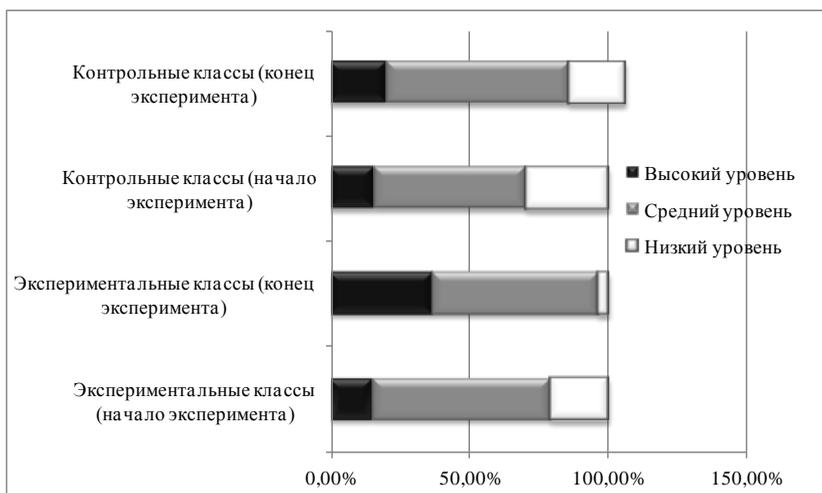


Рис. 9. Сравнительные данные об уровне эколого-валеологических знаний и умений учащихся

В качестве одного из критериев для определения уровневой сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» мы выделили регулярность участия школьников различных видах эколого-валеологической деятельности креативного характера. В этой связи во время опытно-экспериментальной работы была поставлена следующая задача – упреждающе изучить степень занятости младших школьников в различных видах такой деятельности, а также определить степень влияния выделенных нами педагогических условий, обеспечивающих реализацию разработанной нами структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, на изменение их активности в эколого-валеологической деятельности креативного характера.

Для выявления регулярности участия младших школьников в креативной эколого-валеологической деятельности применялся ряд методов: наблюдение, анкетирование, собеседование, анализ школьной документации (отчеты учителей начальных классов о проделанной в течение учебного года воспитательной и внеурочной работе). Причем в этой упреждающей диагностической работе принимали участие учащиеся 1–3 классов, их родители и учителя. К началу опытно-экспериментальной работы мы составили достаточно полное представление о степени участия младших школьников в различных видах эколого-валеологической деятельности креативного характера. Данные, характеризующие ситуацию на начальном этапе практической работы по реализации структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, приведены в табл. 12.

Таблица 12

Участие младших школьников в креативной эколого-валеологической деятельности в начале экспериментальной работы (в процентах)

№ п/п	Виды креативной эколого-валеологической деятельности	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
1	Участие в выставках творческих работ, поделок, рисунков, фотографий, альбомов природы	21,2	19,2	53,8	52,0	25,0	28,8
2	Участие в эколого-валеологических олимпиадах и интеллектуальных конкурсах, викторинах	8,7	7,7	37,5	39,5	53,8	52,8
3	Участие в работе школьных и районных Детских экологических летних площадок	6,7	6,7	58,7	57,8	34,6	35,5

Окончание табл. 12

№ п/п	Виды креативной эколого-валеологической деятельности	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
4	Участие в экологических спектаклях и театрализованных представлениях	9,6	8,7	55,8	55,8	34,6	35,5
5	Участие в эколого-валеологических игровых программах различного уровня	14,4	13,5	62,5	60,5	23,1	26,0
6	Участие в эколого-валеологических операциях, походах, экспедициях, слетах экологических школьных объединений	18,3	17,3	51,9	51,9	29,8	30,8
7	Участие в защитах «фантастических» эколого-валеологических проектов	15,4	14,4	45,2	47,1	39,4	38,5
8	Участие в поисковой, исследовательской деятельности, научно-практических конференциях разного уровня	1,2	0,9	33,4	32,8	65,4	66,3
ИТОГО		14,6	11,8	49,3	52,1	36,1	36,1

Путем применения комплекса педагогических воздействий мы добились не только повышения интереса, но и активности, расширения кругозора младших школьников. Соответственно изменились показатели участия учащихся начальных классов в разных видах эколого-валеологической деятельности креативного характера и отношения школьников к данному виду деятельности.

Особое внимание мы уделяли тем видам деятельности, которые имели низкие показатели вначале опытно-эксперимен-

тальной работы, к которым младшие школьники проявили равнодушное отношение или отсутствие инициативы.

Наилучший показатель в начале опытно-экспериментальной работы имел такой вид деятельности, как участие в выставках творческих работ младших школьников, их поделок, рисунков, рассказов, фотографий; это помогло оценить:

а) насколько неподдельный интерес проявляют младшие школьники к объектам окружающего мира, природы, условиям жизни людей, растений, животных;

б) умение передать свои чувства и эмоции, возникающие при встрече с прекрасным, необычным, живым;

в) умение оценить состояние окружающей природы, хотя бы с позиций «хорошо – плохо», «можно – нельзя»;

г) насколько велико желание и умение школьников не причинять вред природе, заботиться о представителях животного и растительного мира.

Например, в рамках праздника «Дары осени – нашему здоровью», который стал традиционным для всей начальной школы, творческий коллектив детей, родителей и учителей готовился к самым разнообразным конкурсам всезнаек, рисунков о приметах «разных осеней», на лучшее блюдо «Для нашего здоровья», альбомов о полезных растениях – «целителях тела и души» и т.п.

Для повышения активности учащихся начальных классов в эколого-валеологической креативной деятельности был проведен ряд мероприятий: оценены и улучшены материально-технические условия развития интереса младших школьников к такому виду деятельности, в классных комнатах созданы «зеленые зоны», стала работать совместная творческая лаборатория учителей, работающих в экспериментальных классах, и сотрудников Института здоровья и экологии человека, которой дали название – «Экологическое строительство детской души», рассмотрены методы работы с родителями учащихся и т.д. Обяза-

тельными стали эколого-валеологические праздники, которые готовились и проводились вместе с родителями и учащимися старших классов, проявивших интерес и успехи в области экологии и валеологии.

Результаты экспериментальной работы по направлению – организация эколого-валеологической креативной деятельности младших школьников – представлены в табл. 13.

Таблица 13

Участие младших школьников в креативной эколого-валеологической деятельности в конце экспериментальной работы (в процентах)

№ п/п	Виды креативной эколого-валеологической деятельности	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
1	Участие в выставках творческих работ, поделок, рисунков, фотографий, альбомов природы	80,7	26,0	19,3	64,4	0	9,6
2	Участие в эколого-валеологических олимпиадах и интеллектуальных конкурсах, различных викторинах	37,5	9,6	61,6	63,5	0,9	26,9
3	Участие в работе школьных и районных Детских экологических летних площадок	57,8	13,5	41,3	60,5	0,9	26,0
4	Участие в экологических спектаклях и театрализованных представлениях	55,8	19,2	44,2	54,8	0	26,0
5	Участие в эколого-валеологических игровых программах различного уровня	37,5	26,0	62,5	54,8	0	19,2
6	Участие в эколого-валеологических операциях, походах, экспедициях, слетах экологических школьных объединений	44,1	26,0	55,9	54,8	0	19,2

№ п/п	Виды креативной эколого-валеологической деятельности	Уровни					
		высокий		средний		низкий	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
7	Участие в защитах «фантастических» эколого-валеологических проектов	47,1	19,2	52,0	54,8	0,9	26,0
8	Участие в поисковой, исследовательской деятельности, научно-практических конференциях разного уровня	17,3	7,7	67,3	48,1	15,4	44,2
ИТОГО		48,6	18,4	49,3	59,7	2,1	21,9

На заключительном этапе экспериментальной работы мы получили такие данные: высокий уровень эколого-валеологической деятельности креативного характера стали демонстрировать 48,6% младших школьников экспериментальных классов (контрольных классах – 18,4%), средний уровень – 49,3% (в контрольных классах – 59,7%), низкий уровень – 2,1% (в контрольных классах – 21,9%).

Сравнение данных по изменению участия младших школьников в креативной деятельности эколого-валеологического характера в экспериментальных и контрольных классах свидетельствует о значительном росте показателей в экспериментальных классах (рис. 10).

Итак, мы видим, что за период опытно-экспериментальной работы в экспериментальных классах значительно увеличилось количество школьников, участвовавших в эколого-валеологической деятельности креативного характера.

Повышение активности младших школьников в такого вида деятельности способствовало не только развитию эколого-валеологических знаний и умений, чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе, эколого-валеологического мышления, соз-

нения, мировоззрения, углублению понимания сущности таких понятий, как «здоровье человека и природы», «здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие технологии», «рациональное природопользование», «охрана окружающей среды», «культура любви к природе», «эколого-валеологическая деятельность» и других, а также развитию творческих способностей учащихся, расширению сферы проявления их личности. У младших школьников развивалась инициатива и самостоятельность, ценностное отношение к природе, здоровью, воспитывалось уважение к окружающим людям, школе, к культуре страны и своей малой Родины, другие нравственные качества.

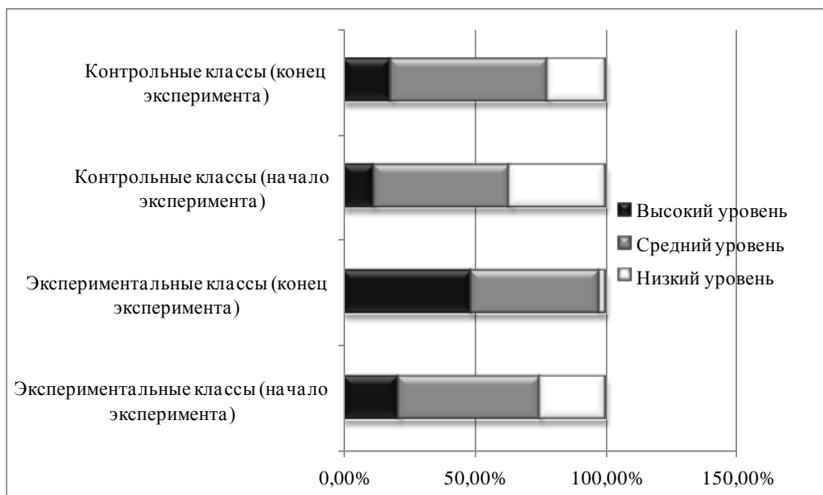


Рис. 10. Сравнительная характеристика участия младших школьников в эколого-валеологической деятельности креативного характера

Одним из критериев определения уровневой сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры являются мотивы их участия в эколого-валеологической деятельности, способствующей формированию и развитию эколого-валеологической культуры подрастающего человека. В про-

цессе опытно-экспериментальной работы нами прослеживалось изменение мотивов участия младших школьников в различных видах эколого-валеологической деятельности.

В начале эксперимента основными мотивами участия школьников в эколого-валеологической деятельности были мотивы личной заинтересованности – 28,8%, обязанности и долга – 22,1%, мотивы к тому или другому виду учебной и креативной эколого-валеологической деятельности – 24,0% и мотивы отрицательные – 16,3%. Лишь небольшое количество младших школьников выделяло общественно значимые мотивы к эколого-валеологической деятельности, способствующей формированию эколого-валеологической культуры, – 8,6%.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы учащиеся руководствовались привлекательностью новых, необычных видов и форм организации учебной и воспитательной работы, ожиданием похвалы в свой адрес, хорошей оценки, желанием зарекомендовать себя хорошим учеником, но в процессе систематической целенаправленной деятельности, в которой участвовали и их родители, они осознали и ее общественную значимость, заинтересовались ее содержанием. Наблюдалось развитие общественно-значимых мотивов и мотивов долга и обязанности. Негативные мотивы участия младших школьников в эколого-валеологической деятельности креативного характера, нацеленной на формирование эколого-валеологической культуры, постепенно устранялись, хотя нельзя отрицать наличие некоторого числа учащихся, проявляющих равнодушие к такому виду деятельности. Перемены, произошедшие за период экспериментальной работы во всех составляющих эколого-валеологической культуры у младших школьников, нашли отражение в изменении уровня эколого-валеологической культуры младших школьников (табл. 14).

Таблица 14

Характеристика мотивов участия младших школьников в эколого-валеологической деятельности, способствующей формированию и развитию эколого-валеологической культуры (%)

№	Мотивы участия	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
		Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало-эксперимента	Конец эксперимента
1	Общественно-значимые	8,6	36,5	7,7	18,3
2	Обязанность и долг	22,1	18,3	23,1	36,5
3	Интерес	24,0	28,8	27,9	22,1
4	Личная заинтересованность	28,8	14,5	25,9	15,4
5	Отрицательные мотивы	16,3	1,9	15,4	7,7

Итак, анализ критериев уровневой сформированности у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» по этапам опытно-экспериментальной работы показывает, что в ходе ее у младших школьников значительно повысился уровень эколого-валеологических знаний и умений, чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе, сформировалось устойчивое отношение к здоровому образу жизни, увеличилась степень участия в креативной деятельности эколого-валеологической направленности, уровень мотивации к различным видам эколого-валеологической деятельности. Иными словами, внедрение в педагогическую практику начальной общеобразовательной школы разработанной нами структурно-функциональной модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры и вы-

деленных педагогических условий эффективной ее реализации (эколого-валеологическая аттракция содержания регионального компонента стандарта начального общего образования в области окружающего мира; культуротворческая образовательная технология; эколого-валеологическая деятельность креативного характера) способствовали формированию и развитию у учащихся начальных классов эколого-валеологической культуры (рис. 11).

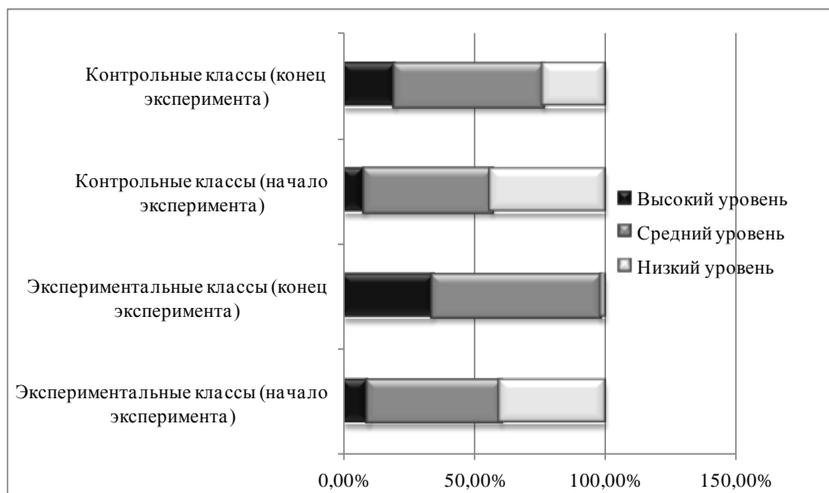


Рис. 11. Изменение уровня эколого-валеологической культуры у младших школьников

Постоянный контроль за ходом экспериментальной работы, строгий учет ее результатов позволяли своевременно внести коррективы в процесс формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Основной задачей опытно-экспериментальной работы явилась проверка педагогических условий эффективной реализации

модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». В качестве критериев определения уровневой сформированности у учащихся начальных классов эколого-валеологической культуры выступили: эколого-валеологические знания и умения младших школьников; чувственные, познавательные и рационально потребительские отношения к окружающей среде, природе; устойчивость отношения к здоровому образу жизни; участие в эколого-валеологической деятельности креативного характера (регулярность и характер участия); мотивы эколого-валеологической деятельности. На основании вышеназванных критериев разработана диагностическая таблица выявления уровня эколого-валеологической культуры младших школьников.

Эколого-валеологическая аттракция содержания регионального компонента стандарта начального общего образования (предметная область «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)») обеспечила эффективное формирование у младших школьников чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе, осознанию Жизни и Здоровья как основополагающей ценности, формированию устойчивого отношению к здоровому образу жизни.

Достижение цели – формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами образовательной области «Окружающий мир» – обеспечивается вариативной реализацией эколого-валеологической программы «Мир вокруг нас в красках, звуках и формах: южно-уральский компонент»: в виде учебного курса регионального или школьного компонентов учебного плана или включение регионального материала в содержание обязательного учебного предмета «Окружающий мир».

Культуротворческая образовательная технология, в основе которой лежат идеи субъект-субъектного взаимодействия в про-

цессе познания, глубинной экологии, принципы валеологии, природосообразности и культуросообразности, обеспечила глубокое освоение младшими школьниками эколого-валеологических знаний, умений и навыков, формирование и развитие интереса к эколого-валеологической деятельности.

Выбранная нами технология способствовала развитию у младших школьников рефлексивной деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий в природе, окружающей среде. Эколого-валеологическая культура предполагает формирование у личности готовности к целесообразной эколого-валеологической деятельности, чувственным, познавательным и рационально потребительским взаимоотношениям с окружающей средой, природой.

Творческая деятельность младших школьников, направленная на формирование и развитие креативных способностей младших школьников, обеспечивает «созидание», «сотворение» культурного потенциала личности в сфере эколого-валеологии. Она способствует эффективной адаптации младших школьников к новой для них образовательной среде, а также формированию и развитию «преобразующей» деятельности подрастающего человека, содержанием которой являются прежде всего активность, инициатива, порождение новых идей. Осуществляется такая деятельность во внеучебной воспитательной работе.

Реализация выделенных педагогических условий формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры при изучении предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» значительно изменила показатели уровневой сформированности эколого-валеологической культуры за период опытно-экспериментальной работы. Заметная разница в показателях в экспериментальных и контрольных классах подтвердила правильность наших предположений и доказала эффективность применяемых педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленном исследовании обоснована совокупность положений, позволяющих вскрыть теоретико-методологические основы, а также тенденции, принципы, экологические, валеологические, эколого-валеологические, дидактические и психолого-педагогические механизмы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры. Результаты проведенных теоретических исследований и их экспериментальной обработки позволяют сделать следующие основные выводы.

Актуальность проблемы формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры обуславливается необходимостью теоретического обоснования и технологического обеспечения процесса формирования у подрастающего человека ценностного отношения к Жизни и Здоровью, рациональных взаимоотношений человека и природы, а также устойчивого отношения к здоровому образу жизни. Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры, как составной части общей культуры, обуславливается обучающей, воспитывающей и развивающей функциями общего начального образования в области окружающего мира.

Генезис экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющей образования привел к осознанию сущности общего образования, заключающейся в формировании рациональных взаимоотношений подрастающего человека с окружающей средой (природной, социальной) и самим собой с целью достижения физического, духовного и социального благополучия.

Необходимость экологического образования в планетарном масштабе установлена в 60-х годах XX века, когда стало очевидным, что масштабные и глубинные изменения в сфере окружающей среды и здоровья подрастающего поколения, в первую очередь, ведут к мировому кризису.

Валеологическое образование имеет глубокие исторические корни, но приобретает формальный характер в 80-е годы XX столетия, с момента возникновения новой науки валеологии, развитие которой обуславливается историческим развитием понятия здоровья.

Сущностная интеграция экологии и валеологии, экологического и валеологического образования, которая произошла в 90-е годы XX века, обусловила возникновение феномена «эколого-валеологическое образование».

Эколого-валеологическая культура младшего школьника может рассматриваться как относительно самостоятельное направление целенаправленной, комплексной педагогической деятельности, которая предполагает усвоение эколого-валеологических знаний и умений, формирование эколого-валеологического мировосприятия, сознания и эколого-валеологически целесообразной деятельности – на основе чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе, устойчивости отношения к здоровому образу жизни.

Специфической особенностью данного процесса в том, что формирование рациональных взаимоотношений младших школьников с окружающей средой, природой осуществляется согласно парадигме «субъект-субъектные отношения», которая рассматривает отношения человека и природы, окружающей среды как партнерские, равноправные.

Теоретической основой построения модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры являются системный, деятельностный, ценностный и культурологический подходы.

Разработанная модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры рассматривается как целостное, интегрированное образование, включающее в себя взаимосвязанные блоки: блок целеполагания, содержательный,

технологический и результативный блоки. Особенностью разработанной модели является единство содержательного, технологического и результативного аспектов реализации процесса формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры.

Принципы, положенные в основу модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры, – это принципы научности, целостности, открытости, динамичности, интегративности, природосообразности, культуросообразности, валеологизации образовательного процесса.

Результативным аспектом эколого-валеологической культуры младших школьников является: усвоение эколого-валеологической знаний и умений; (эколого-валеологическая образованность); сформированность чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе; сформированность устойчивого отношения к здоровому образу жизни; креативная деятельность младших школьников эколого-валеологической направленности.

Основной задачей опытно-экспериментальной работы явилась проверка педагогических условий эффективной реализации модели формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». В качестве критериев определения уровневой сформированности у учащихся начальных классов эколого-валеологической культуры выступили: эколого-валеологические знания и умения младших школьников; чувственное, познавательное и рационально потребительское отношение к окружающей среде, природе; устойчивость отношения к здоровому образу жизни; участие в креативной деятельности эколого-валеологической направленности (регулярность и характер участия); мотивы эколого-валеологической деятельности. На основании вышеназванных критериев

разработана диагностическая таблица выявления уровня эколого-валеологической культуры младших школьников.

Эколого-валеологическая аттракция содержания регионального компонента стандарта начального общего образования обеспечила эффективное формирование у младших школьников чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к окружающей среде, природе, осознанию Жизни и Здоровья как основополагающей ценности, формированию устойчивого отношения к здоровому образу жизни.

Достижение цели – формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры средствами предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» – обеспечивается вариативной реализацией содержания регионального компонента стандарта начального общего: в виде учебного курса регионального или школьного компонентов учебного плана или включение регионального материала в содержание обязательного учебного предмета «Окружающий мир».

Культуротворческая образовательная технология, в основе которой лежат идеи субъект-субъектного взаимодействия в процессе познания, глубинной экологии, принципы валеологии, природосообразности и культуросообразности, обеспечила глубокое освоение младшими школьниками эколого-валеологических знаний, умений и навыков, формирование и развитие интереса к эколого-валеологической деятельности. Выбранная нами технология способствовала развитию у младших школьников рефлексивной деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий в природе, окружающей среде. Эколого-валеологическая культура предполагает формирование у личности готовности к целесообразной эколого-валеологической деятельности, чувственным, познавательным и рационально потребительским взаимоотношениям с окружающей средой, природой.

Творческая деятельность младших школьников, направленная на формирование и развитие креативных способностей младших школьников, обеспечивает «созидание», «сотворение» культурного потенциала личности в сфере эколого-валеологии. Она способствует эффективной адаптации младших школьников к новой для них образовательной среде, а также формированию и развитию «преобразующей» деятельности подрастающего человека, содержанием которой являются прежде всего активность, инициатива, порождение новых идей. Осуществляется такая деятельность во внеучебной воспитательной работе.

Реализация выделенных педагогических условий формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры значительно изменила показатели уровневой сформированности эколого-валеологической культуры за период опытно-экспериментальной работы. Заметная разница в показателях в экспериментальных и контрольных классах подтвердила правильность наших предположений и доказала эффективность применяемых педагогических условий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллаев, З.А. Экологические отношения и экологическое сознание / З.А. Абдуллаев. – Ташкент, 1990. – 247 с.
2. Абдуллина, С.В. Здоровьесбережение в школе: опыт совершенствования учебно-воспитательного процесса / С.В. Абдуллина, А.Т. Тутатчиков // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2003. – № 16. – С. 123–127.
3. Актуальные проблемы и перспективы развития биологического и экологического образования: сб. матер. VI Междун. методологического семинара 21–22 ноября 2006 года. – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2006. – Вып. 5. – 299 с.
4. Айзман, Р.И. Здоровье школьника и психолого-педагогические проблемы его коррекции / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Новосибир. гос. пед. ун-т, 2001. – 150 с.
5. Алексеев, В.П. Становление человека / В.П. Алексеев. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
6. Алексеев, С.В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников / С.В. Алексеев, Л.В. Симонова // Начальная школа, 1999. – № 1. – С. 19–22.
7. Алексеев, С.В. Экология: наука и область образования / С.В. Алексеев. – СПб, 1994. – 56 с.
8. Алексенко, В.Н. Научно-педагогические основы культуросообразного экологического образования школьников: дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Алексенко. – Ростов н/Д, 1999. – 170 с.
9. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479 с.
10. Аменд, А.Ф. Состояние здоровья детей и молодежи и меры по его сохранению / А.Ф. Аменд, М.В. Жукова, Е.В. Фролова // Вестник ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при Челяб. гос. пед. ун-те. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2003. – № 16. – С. 11–23.
11. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
12. Амосов, Н.М. Раздумье о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 192 с.

13. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во МОДЭК, 1996. – 384 с.
14. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1998. – 208 с.
15. Анохин, П.К. Принципы системной организации функций / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 318 с.
16. Анудариева, Д.Ц. Развитие познавательной активности учащихся в процессе факультативных занятий, основанных на национальных природоохранных традициях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Ц. Анудариева. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
17. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж, 1996. – 151 с.
18. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 286 с.
19. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
20. Бабакова, Т.А. Педагогические основы школьного экологического краеведения / Т.А. Бабакова. – Петрозаводск: Петр. ГУ, 2001. – 192 с.
21. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
22. Барановский, С.И. Экологическое образование в контексте устойчивого будущего / С.И. Барановский, В.М. Назаренко // Экологическое образование на пороге «РИО–10». Междунар. конф. по экологическому образованию: тезисы докладов. – М.: ГУПГОТОТ, 2002. – С. 19–24.
23. Баранчикова, Н.А. Трудовая деятельность младших школьников как средство формирования экологических знаний и умений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Баранчикова. – М., 1999. – 18 с.
24. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
25. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие / В.Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
26. Берг, А.И. Кибернетика и проблемы обучения: сб. переводов / А.И. Берг. – М., 1970. – 234 с.
27. Берн, Э. Я-концепция и воспитание / Э. Берн; пер. с англ. – М.: МГУ, 1993. – 324 с.

28. Бергаланфи, Л. фон. Общая теория систем / Л. фон Бергаланфи. – М.: Прогресс, 1969. – 69 с.
29. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
30. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: ИПРО МО РФ, 1995. – 336 с.
31. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
32. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 172 с.
33. Блонский, П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
34. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
35. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – М.: Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 16–21.
36. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 465 с.
37. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
38. Видт, И.Е. Введение в педагогическую культуuroлогию / И.Е. Видт. – Тюмень, 1999. – 436 с.
39. Виноградов, Ю.Ф. Формирование экологической культуры учащихся в процессе трудового воспитания: метод. пособие / Ю.Ф. Виноградов. – Ханты-Мансийск, 2005. – 60 с.
40. Волков, А.М. Экология и дети. Региональная программа организации деятельности детских экологических объединений / А.М. Волков. – М.: Научно-практический центр Совета СПО-ФДО, 1993. – 52 с.
41. Воронцов, И.М. К обоснованию некоторых методологических и частных подходов для формирования валеологических концепций в педиатрии и педологии / И.М. Воронцов // Методология и социология педиатрии: сб. науч. трудов: Санкт-Петербургский институт педиатрии. – СПб, 1991. – С. 8–27.
42. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

43. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 144 с.
44. Гайсина, Р.С. Моделируя – познаем окружающий мир / Р.С. Гайсина // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 67–71.
45. Гершунский, Б.С. Методологические знания в педагогике / Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров. – М.: Знание, 1986. – 210 с.
46. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев: Вища шк, 1986. – 216 с.
47. Гершунский, Б.С. Философия образования для 21 века / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
48. Гирусов, Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию / Э.В. Гирусов // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 1986. – с. 76–81.
49. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
50. Громыко, Ю.В. Деятельностный подход: новые линии исследований // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 116–123.
51. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Актуальность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 102–109.
52. Гусейнов, А.А. Отношение к природе, как нравственная проблема / А.А. Гусейнов. – Философские науки. – 1975. – № 5. – С. 27–32.
53. Дагбаева, Н.Ж. Системный подход к экологическому образованию младших школьников / Н.Ж. Дагбаева // Начальная школа. – 2003. – № 6. – С. 23–26.
54. Даниюшенков, В.С. Практические работы учащихся с позиции педагогической технологии / В.С. Даниюшенков // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 29–33.
55. Дахин, А.А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.А. Дахин // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
56. Денисенко, Р.Н. Воспитательная работа со студентами факультета подготовки учителей начальных классов как условие формирования у подрастающего поколения эколого-валеологической культуры / Р.Н. Денисенко, И.Л. Орехова // Воспитание в начальной школе: проблемы и пути их решения: матер. междунар. научно-практич. конф., 27–28 февраля 2007 г. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», 2007. – С. 148–152.

57. Денисенко, Р.Н. Историческое развитие представлений о здоровье и подготовка студентов педагогических вузов к его восприятию / Р.Н. Денисенко // Оздоровление средствами образования: региональные аспекты: матер. регион. науч. конф. – Челябинск, 2003. – С. 198–201.
58. Денисенко, Р.Н. Как прекрасен этот мир ... : учеб.-практ. пособие / Р.Н. Денисенко. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 83 с.
59. Денисенко, Р.Н. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках: учеб. пособие / Р.Н. Денисенко, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: «Площадь Эволюции», 2001. – 48 с.
60. Денисенко, Р.Н. Модель формирования у младших школьников эколого-валеологической культуры в процессе изучения окружающего мира / Р.Н. Денисенко, И.Л. Орехова // Оздоровление средствами образования и экологии: матер. IV Междунар. научно-практич. конф. 13–16 ноября 2007 г., Челябинск / науч. ред. В.В. Латюшин, З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша; отв. за вып. З.И. Тюмасева. – СПб. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – С. 130–137.
61. Денисенко, Р.Н. Природа, чувства, любовь, экология и здоровье ребенка / Р.Н. Денисенко // Экологическое образование в период детства: региональный подход: матер. X Междунар. конф. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – Ч. 2. – С. 122–125.
62. Денисенко, Р.Н. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной общеобразовательной школе / Р.Н. Денисенко, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина, З.И. Тюмасева // Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Серия 3. Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия. – Челябинск. – 2001. – № 5. – С. 115–259.
63. Денисенко, Р.Н. Состояние проблемы формирования эколого-валеологической культуры учащихся младшего возраста / Р.Н. Денисенко // Экологическое образование и здоровый образ жизни: сб. матер. II Регион. науч.-практ. конф. 17 ноября 2006 г. – Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – С. 21–24.
64. Денисенко, Р.Н. Эколого-валеологические аспекты адаптации образовательной среды и развития подрастающего человека / Р.Н. Денисенко, И.Л. Орехова // Оздоровление средствами образования и экологии: матер. IV Междун. науч.-практ. 13–16 ноября 2007 г., Челябинск / науч. ред. В.В. Латюшин, З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша; отв. за вып. З.И. Тюмасева. – СПб. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – С. 288–296.

65. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов: Феникс, 1996. – 480 с.
66. Джеймс, У. Психология / под ред. Л.А. Петровского. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
67. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб, 2001. – 340 с.
68. Дистервег, А. Из книги «Руководство к образованию немецких учителей» / А. Дистервег // Хрестоматия по истории педагогики. – Минск, 1971. – С. 39–54.
69. Дорнер, М. Экологическое воспитание в Германии / М. Дорнер // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 103–105.
70. Доцоев, Л.Я. Здоровьесберегающее образование в средней школе: монография / Л.Я. Доцоев, В.В. Аксенов, А.Ф. Тутатчиков, А.М. Усынин. – Челябинск: ООО «Рекпол», 2006. – 304 с.
71. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
72. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской, под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
73. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Трушкин. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 528 с.
74. Егоренков, В.Л. Каким будет экологическое образование и воспитание / В.Л. Егоренков // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 23–25.
75. Ердаков, Л.Н. Особенности непрерывного экологического образования / Л.Н. Ердаков // Начальная школа. – 2006. – № 9. – с. 61–67.
76. Жуковская, И.Е. Формирование опыта творческой деятельности учащихся при изучении экологии городского ландшафта в условиях дополнительного географического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Жуковская. – Нижний Новгород, 2006. – 22 с.
77. Зайцев, Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. 2-е изд., переработ. и доп. / Г.К. Зайцев. – СПб: Акцидент, 1998. – 159 с.

78. Зайцев, Г.К. Время педагогики здравосозидающей / Г.К. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 119–123.
79. Зак, А.Э. Развитие творческого мышления у младших школьников / А.Э. Зак. – М., 1984. – 186 с.
80. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 31.07.2017).
81. Захлебный, А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.Н. Захлебный. – М., 1986. – 31 с.
82. Захлебный, А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе / А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
83. Зверев, И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы / И.Д. Зверев // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. под ред. С.Н. Глазычева. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 72–81.
84. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1984. – 287 с.
85. Здоровьесберегающее обучение и воспитание в сельской малокомплектной школе / Н.М. Земченков, В.Е. Зеленцова, Н.Ф. Ермачкова и др. – Калуга: Изд-во «Гриф», 2002. – 108 с.
86. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – Изд. 2-е доп., перераб. и испр. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
87. Иванова, Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 96–101.
88. Игнатова, В.А. Экология и культура: на пути к интеграции. Книга для учителя / В.А. Игнатова. – Тюмень: «Вектор Бук», 2004. – 262 с.
89. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972. – 286 с.
90. Истратова, О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 375 с.

91. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей: монография / Н.В. Ипполитова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 217 с.
92. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М.; Кострома: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1996. – 245 с.
93. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения / В.П. Казначеев; научн. ред. и послесловие А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1997. – 352 с.
94. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
95. Колбанов, В.В. Валеология. Основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб: ДЕАН, 1998. – 232 с.
96. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский; под ред. Красновского. – М.: ГУПИН РСФСР, 1939. – Т. 1. – 317 с.
97. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
98. Концепция общего среднего экологического образования / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: ИОШ РАО, 1994. – 17 с.
99. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 97–126.
100. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области / З.И. Тюмасаева, Ю.С. Смирнов, В.И. Павлова, А.А. Цыганков, В.В. Седов, Н.П. Строкова, Л.П. Митюрева, Н.Т. Шеремет, И.С. Тодоров, С.А. Мочалова, А.Б. Невелев. – Изд. 2-е. – Челябинск, 2001. – 67 с.
101. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.
102. Коротаева, Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2005. – 254 с.
103. Кривенко, В.Л. Витагенный подход к экологическому образованию и воспитанию младших школьников / В.Л. Кривенко // Начальная школа. – 2002. – № 7. – С. 72–75.

104. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 286 с.
105. Культурология: учеб. для студ. техн. вузов / Колл. авт.; под ред. Н.Г. Багдасарян. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2001. – 511 с.
106. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
107. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 328 с.
108. Лазарева, О.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Теоретические основы методики обучения естествознанию в начальной школе: учеб. пособие / О.Н. Лазарева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – Ч. 1. – 392 с.
109. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 25–37.
110. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества / В.Н. Леонтьева // Социо. – 1995. – № 1. – С. 89–102.
111. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – 584 с.
112. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 121 с.
113. Лернер, И.Я. Методологическое значение проблемы соотношения обучения, воспитания и развития. Теоретико-методические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования / И.Я. Лернер. – М., 1988. – 91 с.
114. Лихачев, Б.Т. Реформаторство в российском образовании: проекты и результаты / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 18–24.
115. Лысенкова, С.П. Методом опережающего обучения / С.П. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 236 с.
116. Ляудис, В.Я. Введение в инновационное обучение: стратегия и практика / В.Я. Ляудис. – М.: Наука, 1994. – 86 с.
117. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1984. – Т. 4. – 399 с.

118. Марина, А.В. Современные проблемы биологического образования: учеб.-методол. пособие по курсу методики преподавания биологии / А.В. Марина, В.П. Соломин, П.В. Станкевич. – СПб.: НИИХимии СПбГУ, 2000. – 132 с.
119. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 294 с.
120. Маркова, В.В. Основы формирования социально-экологических представлений у детей дошкольного и младшего возраста / В.В. Маркова, Л.В. Шинкарева // Начальная школа. – 2006. – № 11. – С. 34–39.
121. Мархоцкий, Я.Л. Валеология / Я.Л. Мархоцкий. – Минск: Высшая школа, 2006. – 285 с.
122. Мееровский, В.В. Философия и экология / В.В. Мееровский. – М., 1991. – 112 с.
123. Методология исследований / под ред. А.И. Пискунова и др. – М., 1980. – 106 с.
124. Микешина, Л.А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания / Л.А. Микешина. – М., 1999. – 158 с.
125. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
126. Морозова, Е.Е. Психолого-педагогические и методические аспекты экологического образования в начальной школе / Е.Е. Морозова // Начальная школа. – 2002. – № 7. – С. 35–38.
127. Моисеева, Л.В. Теория и методика естественнонаучного и эколого-валеологического образования детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 108 с.
128. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с. (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство Мира»).
129. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
130. Мониторинг здоровья в образовательном учреждении: проблемы школы, решения / под ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 75 с.

131. Мясищев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
132. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.
133. Назарова, С.Н. Формирование экологического сознания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Назарова. – Екатеринбург, 2003. – 32 с.
134. Натарева, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небологических специальностей: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Натарева. – Челябинск, 2004. – 211 с.
135. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации / сост. С.А. Степанов, В.И. Беляев, Л.А. Воронина // Приложение к «Вестнику экологического образования в России». – 2000. – № 1 (15). – С. 3–20.
136. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Бюл. Мин-ва образования Рос. Федерации. – 2000. – № 11. – С. 3–13.
137. Ненашева, А.В. Физиологическое обоснование программы сохранения и укрепления здоровья учащихся младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2001. – 22 с.
138. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАН-ПО, 2006. – 154 с.
139. Никитин, Н.В. Модель развития образовательного учреждения на основе здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Никитин. – Челябинск, 1999. – 202 с.
140. Новиков, А.Н. Истинные причины школьной «перегрузки» / А.Н. Новиков // Директор школы. – 2001. – № 3. – С. 40–43.
141. Новолодская, Е.Г. Методика развития экологической культуры у младших школьников / Е.Г. Новолодская // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 52–55.

142. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб: КАРО, 2005. – 272 с.
143. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум // под ред. Н.П. Наумова. – М.: Мир, 1975. – 740 с.
144. Охрана окружающей среды: проблемы просвещения // Матер. симпозиума в Белграде (1975 г.) и конф. в Тбилиси (1977 г.) под ред. А.Г. Воронкова. – М.: Прогресс, 1983. – 352 с.
145. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.
146. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 389 с.
147. Орлова, Т.В. Программно-целевой подход к становлению и развитию образовательных учреждений / Т.В. Орлова. – М: МГПУ, 1997. – 317 с.
148. Ожегов, С.П. Толковый словарь русского языка. Изд-е 4-е / С.П. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М, 1999. – 939 с.
149. Пашкова, М.Ю. Теория и практика внедрения метода проектов в образовательную деятельность общеобразовательной школы / М.Ю. Пашкова, А.Т. Тутатчиков // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – № 8. – С. 57–61.
150. Педагогика безопасности жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. / под ред. Б.Ф. Кваши. – СПб: МАНЭБ, МИНПИ, 2002. – № 3. – 440 с.
151. Петленко, В.П. Валеология человека: здоровье, любовь, красота: в 5 т. / В.П. Петленко. – СПб: Петроградский и К; Минск: Оракул, 1996. – Т. 3. – 350 с.
152. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986. – 168 с.
153. Повестка дня на 21 век // Женева: SRO – Kundis S.A., 1993. – 70 с.
154. Погорелова, Я.О. Формирование эколого-краеведческой культуры школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я.О. Погорелова. – Челябинск, 2005. – 22 с.

155. Попова, Т.В. Психофизическая саморегуляция (10 уроков психофизического здоровья) / Т.В. Попова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 59 с.
156. Попова, А.И. Здоровьесохраняющая среда в школе / А.И. Попова. – М.: Образование, 2001. – № 4. – С. 80–84 .
157. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в Российской школе: История. Теория. Методика / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин; под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.
158. Пономарева, И.Н. Общая экология: учеб. пособие / И.П. Пономарева, В.П. Соломин, О.А. Корнилова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 538 с.
159. Постановление коллегии Министерства образования Российской Федерации и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов Российской Федерации «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» № 4/1-6 от 30.03.1994 г. – М., 1994.
160. Пояркова, Р.С. Чувство Родины / Р.С. Пояркова. – М.: Знание. Народ. ун-т пед. фак., 1987. – № 12. – 96 с.
161. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А. Коссаковски и др.; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 210 с.
162. Райков, Б.Е. Школьное естествознание и любовь к природе / Б.Е. Райков // Этико-эстетический подход в охране дикой природы и заповедном деле; сост. В.Е. Борейко. – Киев, 1997. – С. 155–177.
163. Реймерс, Н.Ф. Экология (Теория, законы, правила, принципы и гипотезы) / Н.Ф. Реймерс. – М.: жур. «Россия молодая», 1994. – 365 с.
164. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 554 с.
165. Рожина, В.А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности младших школьников / В.А. Рожина // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 81–86.
166. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М. – Т. 1, 2.
167. Рудьева, Д. Пространство здоровья / Д. Рудьева, Т. Куликова // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 198–207.

168. Садовский, В.П. Основания общей теории систем / В.П. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 268 с.
169. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
170. Семенова, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Семенова. – Томск, 2007. – 23 с.
171. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
172. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании. Концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 64 с.
173. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.
174. Сикорская, Г.П. Неогуманистическая модель эколого-педагогического образования / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург: УГППУ, 1998. – 197 с.
175. Сикорская, Г.П. Образовательный системообразующий комплекс «Экологическая субкультура» / Г.П. Сикорская, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург, УГППУ, 1996. – 51 с.
176. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.П. Симонова. – М.: «Академия», 2000. – 160 с.
177. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 187 с.
178. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
179. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 318 с.
180. Смолянская, Е.Н. Сущность воспитания с позиций системно-экологического подхода / Е.Н. Смолянская // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования. – Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ПРО, 1993. – Вып. 1. – С. 113–121.
181. Содействие здоровью и обучение здоровому образу жизни в школах Российской Федерации / сост. В.Н. Касаткин; ред. Р.А. Потемкина, И.М. Соловьева. – М.: Подкова, 2000. – 146 с.

182. Субетто, А.И. Системологические основы образовательных систем. В 2 ч. / А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – Ч. 1. – 284 с.
183. Субетто, А.И. Системологические основы образовательных систем. В 2 ч. / А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – Ч. 2. – 321 с.
184. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: Этюды креативной онтологии / А.И. Субетто. – М.: Изд-во фирмы «Логос», 1992. – 204 с.
185. Сулейманова, Ф.А. Значение факторов окружающей живой природы в укреплении здоровья младших школьников / Ф.А. Сулейманова, Е.В. Стрижова // Начальная школа. – 2002. – № 9. – С. 41–43.
186. Суравегина, И.Т. Почему необходима экологизация общеобразовательной школы / И.Т. Суравегина // Экологическое образование. – 2000. – № 1. – С. 13–21.
187. Суравегина, И.Т. Система экологического образования в школе: концепция и модель / И.Т. Суравегина // Экология, культура, образование. – М., 1989. – С. 204–210.
188. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Нар. асвета, 1982. – 288 с.
189. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1988. – 288 с.
190. Тарасова, Т.И. Экологическое образование младших школьников на межпредметной основе / Т.И. Тарасова // Начальная школа. – 2000. – № 10. – С. 61–68.
191. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб: Петрон, 1997. – 414 с.
192. Татарникова, Л.Г. Валеология в педагогическом пространстве: монография-эссе / Л.Г. Татарникова. – СПб: «Крисмас+», 2002. – 200 с.
193. Терехова, Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Терехова. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.

194. Тихомирова, Л.Ф. Упражнения на каждый день. Логика для младших школьников / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия и К, 1989. – 92 с.
195. Ткаченко, Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 15–24.
196. Торохова, Е.И. Валеология: Словарь-справочник / Е.И. Торохова. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 344 с.
197. Тутатчиков, А.Т. Особенности управления системой здоровьесберегающего образования / А.Т. Тутатчиков // Вестник ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ. – 2001. – № 7. – С. 201–210.
198. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
199. Тюмасева, З.И. Глубинная экология как фактор формирования миропредставления у детей младшего возраста / З.И. Тюмасева // Информационные матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития» (в рамках IV Междун. экологической акции «Спасти и сохранить») 19–22 мая 2006 г., Ханты-Мансийск. – Екатеринбург: ООО РИФ «Солярис», 2006. – С. 115–120.
200. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 264 с.
201. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб: МИНПИ, 2004. – 413 с.
202. Тюмасева, З.И. Методологические основы биологической подготовки учителя / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 1991. – Ч. 1. – 156 с.
203. Тюмасева, З.И. Образовательные системы и системное образование / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 316 с.
204. Тюмасева, З.И. Природа – наш главный учитель: учеб. пособие по эколого-валеологическому образованию учеников 3-го класса / З.И. Тюмасева, В.А. Шапкин, А.С. Маркова. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2002. – 164 с.

205. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования: доклад дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1996. – 47 с.
206. Тюмасева, З.И. Устойчивое развитие образования как предпосылка устойчивого развития системы «человек – общество – биосфера» / З.И. Тюмасева // Экологическая культура и безопасность России: матер. конф. 10–12 декабря 1997 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – С. 57–62.
207. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья субъектов образования / З.И. Тюмасева // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр.; под ред. Б.Ф. Кваши. – СПб, 2001. – № 2. – С. 157–175.
208. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 322 с.
209. Тюмасева, З.И. Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994. – 240 с.
210. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования. Словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: СГУ, 2004. – 312 с.
211. Тюмасева, З.И. Я – человек, ты – человек, мы – люди: учеб. пособие по эколого-валеологическому образованию учеников 1-го класса / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск: ЧГПУ, 1996. – 200 с.
212. Тюмасева, З.И. Я – человек, ты – человек, мы – люди: учеб. пособие по эколого-валеологическому образованию учеников 2-го класса, 2-е изд. / З.И. Тюмасева, Н.Т. Шеремет. – Челябинск, 2001. – 190 с.
213. Уварина, Н.В. Развитие творческих способностей у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Уварина. – Челябинск, 1999. – 27 с.
214. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения: курс лекций / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 127 с.
215. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Теоретические проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.

216. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (дата обращения 31.08.2017).
217. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1998. – 815 с.
218. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
219. Харрисон, Дж. Биология человека / Дж. Харрисон, Дж. Уайнер, Дж. Тэннер. – М.: Мир, 1979. – 611 с.
220. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск, 1993. – 241 с.
221. Чепурных, Е.Е. Национальная концепция охраны здоровья в системе образования / Е.Е. Чепурных // Магистр. – 1999. – № 3. – С. 3–13.
222. Чупаха, И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: науч.-практ. сб. инновационного опыта / И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2001. – 400 с.
223. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие, 2-е изд. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
224. Шамова, Т.И. Деятельность учителя по формированию системы качеств знаний учащихся как объект внутришкольного управления / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.-Белгород, 1993. – 85 с.
225. Шеллер, М. Формы знания и образования / М. Шеллер // Человек, 1992. – № 4, 5. – С. 84–134, 67–123.
226. Штибен, В.К. Валеологический подход к изучению естественных дисциплин в школе Монтеessori I и II степени / В.К. Штибен, И.Г. Штибен, О.И. Спиридонова, В.В. Филиппченко // Начальная школа. – 2000. – № 10. – С. 34–37.
227. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л., 1966. – 278 с.
228. Щедровицкий, Г.Н. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.Н. Щедровицкий // Системные исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 193–227.

229. Щелчкова, Н.Н. Формирование и развитие эколого-валеологических знаний, умений и навыков у учащихся при изучении курса биологии в общеобразовательной школе / Н.Н. Щелчкова: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 228 с.
230. Эльконин, Д.Б. Школьное обучение – его особенности / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 276 с.
231. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1979. – 391 с.
232. Ягодин, Г. Проблемы экологического образования / Г. Ягодин, Л. Третьякова // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С. 38–45.
233. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
234. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во В.А. Михайлова: Полиус, 1998. – 386 с.
235. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
236. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Научное издание

**Зоя Ивановна Тюмасева
Ирина Леонидовна Орехова
Роман Николаевич Денисенко**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

ISBN 978-5-6042129-3-6

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол № 2/18 от 2018 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Л.Г. Шibaкова
Технический редактор Т.Н. Никитенко
Компьютерный набор А.С. Шкитова
Эксперт Ю.Г. Ламехов

Подписано в печать 30.10.2018. Тираж 500 экз.
Формат 60×84 1/16. Объем 8,75 уч.-изд. л. (10,8 п.л.).
Заказ № ____

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69