
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

GENERAL PROBLEMS OF PEDAGOGY

УДК 37.016:502
ББК 74.264.5
Б 71

Н.Ш. Блягоз

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики
Адыгейского государственного университета; м.т. 8 -918-348-60-01*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ЭКОЛОГИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье рассматривается авторское понимание экологизации сознания личности школьника, организационные идеи и цель педагогического процесса его осуществления, аргументируется предпочтение проблемно-развивающего типа обучения, предполагающее соответствующее понимание механизмов обучения и развития личности, предлагается адекватная данному типу обучения группа методов и форм организации обучения.

Ключевые слова: экологизация сознания, педагогический процесс, проблемное обучение, проблемная ситуация, интеграция, метод, форма.

N.Sh. Blyagoz

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of General Pedagogy Department,
Aдыгhe State University; ph. 8 -918-348-60-01*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ENSURING PEDAGOGICAL PROCESS OF TEACHING PUPIL TO BE ENVIRONMENTALLY AND SOCIALLY CONSCIOUS

Abstract. The paper presents the author's understanding an ecologization of pupil's consciousness, organizational ideas and the purpose of pedagogical process of its implementation. The reason is given for the preference of the problem-developing type of the training, assuming the corresponding understanding of mechanisms of training and personality development. The group of methods and forms of the organization of training adequate to this type of training is proposed.

Keywords: ecologization of consciousness, pedagogical process, problem training, problem situation, integration, method, form.

Сегодняшний мир отличается необычайной сложностью экологической ситуации. Наша планета никогда ранее не подвергалась таким перегрузкам, какие она испытывает в начале XXI века, и человек никогда не оказывался таким уязвимым перед мощью научно-технического прогресса, которую он

создал. В этой ситуации вполне очевидно, что экологическую проблему способен решить только экологически сознательный человек, становление которого интенсивно происходит в школьные годы. Что же такое сознание? Сознание в психологии понимается как высшая, интегрирующая форма психики,

закрывающаяся в отражении, целеполагании и конструктивно-творческом преобразовании действительности. Как в процессе отражения, так и в процессе конструктивно-творческого преобразования участвуют все психологические процессы человека (восприятие, память, мышление, воображение) в результате чего формируется система знаний о мире, которая, в свою очередь, находит выражение в деятельности и поведении. Таким образом, от уровня развития экологического сознания личности зависит уровень ее экологически культурной деятельности и поведения, а значит, его ответственности за все происходящее в мире природы. В этой связи вполне справедливо еще в 60-70-х гг. XX века утверждал немецкий философ Ганс Йонас, что на смену «человеку разумному» должен прийти «человек ответственный» [1]. Внутренне ответственная личность не входит в противоречие с экологическими законами и является экологически сознательной и культурной. Соответственно, исходя из констатируемого ученым миром и общественностью современного экологического кризиса, настоятельно необходимо экологизировать сознание школьника, причем все структурные компоненты его сознания.

Сознание человека, а значит, того же школьника структурно организовано и является целостной системой, состоящей из различных компонентов, находящихся между собой в закономерных взаимосвязях. Из них важно выделить научно-теоретический и обыденный уровни, в единстве представляющие гносеологический срез сознания общества и личности, и равнозначно нуждающиеся в экологизации. Между тем современное образование оказывает целенаправленное воздействие лишь на научно-теоретический уровень сознания, «игнорируя» его обыденный уровень, и, таким образом, образование «игнорирует» целостность сознания, в итоге «игнорирует» целостность самой личности. Как не парадоксально, но именно образование «разрывает», «разделяет» обучающегося и работает в стенах учебного заведения

с одной его «половинкой» — научной, при этом сам школьник, выходя за пределы образовательного учреждения, ведет себя, исходя из обыденного уровня своего сознания, и они зачастую по своему содержанию не совпадают. Не в этом ли причина малой эффективности экологического образования современных школьников? И здесь в качестве ответа на возникший вопрос, очень уместно вспоминается утверждение поистине великого мыслителя К.Д. Ушинского, что «...всякое раздвоение противно природе сознания и что если оно не может соединять, то оно перестает действовать» [2, с. 336], что мы и наблюдаем сегодня. В результате это приводит к противоречию между научными экологическими знаниями школьника и личностным опытом, а значит, между знанием и поведением; утрате сущностной потенции к универсальному и целостному мировосприятию и мироощущению. Образование, «разрушая» целостность личности, ее сознания, игнорирует личностный опыт, прерывает процесс наследования экологической культуры, соответственно прерывает целостность самого исторического процесса. «Ущербность современного образования, — пишет В.В. Сериков, — в том, что знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности в этом мире оказались отодвинутыми на второй план по сравнению с научной «монокультурой», кстати, иногда даже не научной, а поверхностно-информационной» [3, с. 73]. Содержание обыденного уровня сознания школьника (личностный мир, опыт), бесспорно, отлично от научной информации о внешнем мире, от тех объективно существующих оценок и мнений, которым «вооружают» его на учебных занятиях. И по справедливому утверждению В.В. Серикова «не менее нуждается в культуре и образованности, чем сферы грамотности, естественно-научной ориентировки, этикета и т.п.» [3, с. 82]. Его «включение» в содержание образования означает включение самой личности в образовательный процесс, включение определенных ее действий, пережива-

ний и в результате формирование ее (личности) как соавтора собственного развития, становления как целостной, в нашем случае, экологически культурной.

Обыденное сознание — это фундаментальный уровень общественного сознания, который вырабатывает общество на самых ранних этапах его развития для жизнеобеспечения личности и представляет собой многослойное явление. Исторически многослойность обыденного сознания возникает из-за того, что некоторые духовные образования в процессе исторического развития не подвергаются снятию. Большинство культурных достижений раннего общества перерабатываются в нечто новое культурой современного общества, многое переосмысливается, многое остается неизменным. Так обыденное сознание содержит мифологическое, религиозное, этнически — эмпирические составляющие. Миф, доминирующий в первоначальном этапе истории человечества, доминирует и в раннем детстве человека. Каждый школьник — представитель определенной национальности, религиозной культуры, а научный компонент привносится образованием извне и «накладывается» на обыденные представления. И педагогический процесс экологизации сознания школьников нами рассматривается как гармонизация научно-теоретического и обыденного уровней сознания на принципе комплиментарности (взаимодополнительности и паритетности), весьма неоднозначных по своему содержанию экологических знаний: мифологических, религиозных, этноэмпирических и научных, что позволит восстановить изначальное сущностное свойство сознания — его целостность и обеспечить новое системное качество — экологичность.

Следовательно, экологизация сознания в нашем понимании — это, прежде всего, восстановление его целостности и осуществление экологичности как фактора экологически культурного оптимального взаимодействия личности и природы, а также условия становления целостной личности, ибо функци-

онирование целостного сознания есть основа становления, или «вызревания» (Ю.Г. Иванов) целостной личности, которая по сути своей является экологически культурной.

Экологизация сознания школьника как биосоциального индивида — имманентно заданный процесс, явление и детерминанта его развития — саморазвитие, осуществляющееся в течение жизни. Это становление мировоззренческих основ личности — высшей формы сознания, развитие экологического мышления и подготовка личности к гармонии с природой и самим собой. Результаты экологизации сознания школьников с точки зрения развития целостной экологически культурной личности во многом определяются тем, какими методами и в каких формах она осуществляется, поскольку качества «становящейся» личности зависят как от того, что изучается, так и от того, как изучается. Известно, что содержание образования охватывает, кроме содержания самого учебного материала, еще и характер учебной деятельности и потому, что, помимо экологических знаний, должен моделироваться сам процесс обучения. Отсюда следует, что обучение является чрезвычайно сложной, комплексной системой, совмещающей в себе разные виды опыта, и качество процесса обучения зависит от совокупности целого ряда факторов, условий и взаимодействий, в которых он осуществляется, называясь педагогической системой, а явления, происходящие в ней, педагогическим процессом. В рамках этой системы освоение интегрированного экологического содержания учебного материала (научного, мифологического, религиозного, этноэмпирического, научного) связано с организационно-методическими решениями: во-первых, выбором методов и организационных форм обучения, их оптимальным сочетанием; во-вторых, осуществлением с их помощью процесса экологизации сознания школьников.

И здесь важно, какой смысл вкладывает организующий процесс экологизации сознания личности педагог

в само понятие «педагогический процесс», ибо от этого во многом зависит осуществление этого процесса либо как педагогического сопровождения, помощи, поддержки школьника в его естественном творческом саморазвитии, либо как традиционного «вооружения» его готовыми экологическими знаниями.

В связи с этим сошлемся на тезис П.Ф. Каптерева, что педагогический процесс это «...всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития» [4, с. 179]. Он включает в себя систематическую помощь педагога во всестороннем усовершенствовании личности и является в одно и то же время и свободным, и необходимым, потому что в нем самодеятельность — неизбежное явление. Если же воспитание и образование бывают принудительными, то нечего и говорить о самодеятельности, поскольку, по правомерному заключению ученого, это значит «соединять несоединимое» [4, с. 162].

Исходя из такого положения, к педагогическому процессу экологизации сознания школьника мы подходим с позиции единства процесса саморазвития, присущего школьнику с самого его рождения и целенаправленно организованного педагогического процесса, в который он погружен в образовательном учреждении. Последний представляет собой совокупность последовательных действий учителя и ученика, упорядоченный способ их деятельности по достижению цели становления целостной экологически культурной личности. Это, по сути, личностно-ориентированный «культурный акт», смысл которого заключается в развитии когнитивной, эмоционально — ценностной сферы школьника, его личностного отношения к миру посредством самоутверждения в экологической культуре.

Организационное обеспечение педагогического процесса экологизации сознания школьников нами рассматривается в контексте категории «партиципативность», образованной от термина партиципация (от лат. *paricipatio* — участие, включенность, вовлеченность

во что-либо; совместно делаю). С нашей точки зрения, партиципативность можно соотнести с категориями «участие», «соучастие», «вовлеченность» и рассматривать как альтернативу авторитарности, принуждения в образовательном педагогическом процессе, как тактику организации познавательного процесса школьников, предполагающей совместную деятельность учителя и учащихся, основанную на демократическом стиле общения педагога с коллективом класса и каждым учеником.

Раскрывая суть партиципативного подхода в экологизации сознания школьников, мы считаем возможным рассматривать «партиципативность», «включенность», «вовлеченность» и «экологичность» как один синонимический ряд, который выражает вид особого взаимодействия субъектов деятельности в реализации цели становления целостной экологически культурной личности школьника. Особенно важно, что эта вовлеченность позволяет школьнику осознать свою значимость, поверить в свои силы, сформулировать цели и пути собственного развития.

Выше сказанное выводит на концепцию гуманизации образования, из которой нужно исходить при отборе и структурировании системы методов и организационных форм обучения. Это означает предпочтение методов обучения, активизирующих познавательный процесс и обеспечивающих высокий уровень мотивации к познавательной деятельности, а также формирующих опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к экологической деятельности. Очевидно, что методы должны быть, прежде всего, направлены на создание благоприятных условий для «саморазвертывания», саморазвития личности школьника, развития ценностной, личностно-смысловой экологической сферы, появление новообразований в психике, возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов в сознании. Этому способствует, в частности, такой метод, как поощрение, и его приемы, к примеру, поощрение стремлений школьников к выражению

собственного мнения, сомнений и пожеланий; принцип создания положительного эмоционального фона на занятиях, что предполагает, в свою очередь, создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи между субъектами процесса обучения, а также актуализацию потребности школьников в общении на экологические темы как одного из важнейших мотивов познавательной деятельности.

В связи с этим следует подчеркнуть, что развитая мотивационная сфера, базирующаяся на сформированном экологическом сознании, мировоззренческих убеждениях, представляется движущей силой становления школьника как целостной экологически культурной личности. При этом, с нашей точки зрения, главными для взрослеющего человека — школьника являются экологические мировоззренческие убеждения. Не прибегая к определению понятия «мировоззрение», отметим, что эти мировоззренческие убеждения у школьников складываются из чувств, эмоций, знаний, ценностей, осмысления, осознания, веры, силы воли (направленности на деятельность) как взаимосвязи всех элементов личностной системы школьника и являются имманентно значимыми мотивами — побудительными причинами к получению, добыванию знаний, поводом к экологически культурному действию по сохранению биосферы, жизни на Земле.

Именно отсутствием мотивации у школьников во многом объясняется низкая эффективность существующей системы экологического образования. Поэтому мы считаем, что педагогический процесс должен опираться на продуманную систему методов и организационных форм обучения, направленных на развитие мотивационной сферы школьника: познавательных, нравственных, эстетических, социальных, психологических и других мотивов. Пожалуй, в этом ряду первостепенными в школьные годы являются познавательные мотивы, которые напрямую связаны с интересом школьников к экологическим знаниям, получаемым ими как в образовательном процессе, так и в процессе самообразования.

Проводимое нами исследование показывает, что формированию познавательного интереса уже способствуют предпосылки, заложенные в самом интегрированном содержании учебного материала. Речь идет об интеграции естественно-научного и гуманитарного, научного и ненаучного (мифологического, религиозного, этноэмпирического т.е. обыденного) знаний. Эта интеграция способствует соотношению содержания образования с реальными потребностями и интересами школьников и, в частности, вызывает интерес к экологическим знаниям и желание решать на практике задачи экологической направленности.

Следует также отметить, что экологизации сознания в интегрированном обучении способствует создание ситуации «удивления», или «точки бифуркации», стимулирующей процесс познания, самопознания, потребность в саморазвитии личности школьника. Именно интеграция разных точек зрения, столкновение научного и ненаучного знания, а конкретнее, научного и мифологического, научного и религиозного экологического знания, этноэкологически культурного и современного опыта отношения человека к природе, житейского опыта учащихся с научными знаниями могут вызвать точку бифуркации.

Все эти точки бифуркации могут иметь место при включении школьников в процесс исследования национальных экологических традиций, в решение конкретных экологических проблем региона и т.д. А это дает школьнику возможность «апробировать», анализировать, получаемое знание, в свою очередь, побуждая его к осознанию себя человеком не только созидающим, но, по выражению Л. Лескова, «перерастающего из вида *Homo sapiens* в вид *Homo sapiens auto-creator* (самосозидающий)» [5, с. 37]. Личная включенность каждого школьника в процесс осуществления экологической деятельности, основанной на овладении соответствующими приемами и методами этой деятельности, рождает у них осознание необходимости экологического самосовершенствования.

В результате педагогический процесс запускает и поддерживает механизмы саморазвития, теоретического и практического саморазвертывания и самореализации экологического потенциала сознания школьника.

Кроме всего сказанного, для методического обеспечения педагогического процесса экологизации сознания школьников, предполагающего интеграцию и основанного на гармонизации, комплиментарном сосуществовании научных экологических знаний и обыденных представлений, естественно-научного и гуманитарного учебного материала, наиболее эффективным является, с нашей точки зрения, проблемно-развивающий тип обучения, в частности, проблемный урок. При этом мы исходим из определения понятия проблемное обучение, предлагаемое З.К. Меретуковой и трактуемое как «такой вид (тип) обучения, в котором усвоение учащимися знаний и умений осуществляется через создание и разрешение проблемных ситуаций по содержанию учебного материала, отражающих и обостряющих противоречия в знаниях, явлениях, фактах, а процесс усвоения знаний и умений сопряжен с развитием у обучаемых творческого мышления и формированием у них эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к деятельности» [6, с. 157]. Осуществляя проблемное обучение, мы опираемся на теорию методов обучения, предложенную И.Я. Лернером, в частности, нами используются такие методы проблемного обучения, как метод проблемного изложения, частично-поисковый (метод эвристической беседы) и исследовательский.

При таком подходе метод перестает быть только совокупностью приемов для решения конкретных учебных задач и выступает средством самоорганизации сознания как школьника, так и педагога, средством «сотрудничества умов» (З.К. Меретукова). В этом случае, преломляясь в сознании, интегрированный экологический учебный материал проходит эмоционально-смысловой анализ явлений, т.е. происходит движение от знания-переживания

к знанию-пониманию и далее — к знанию — самоконструированию мировоззрения, что приводит к выбору позиции с привлечением нравственных задатков личности. Начавшись с проблемной ситуации, процесс творческого (экологического) мышления протекает как поиск неизвестного и завершается его открытием, что способствует становлению психических новообразований.

Эффективной представляется технология организации метода эвристической беседы (он же частично-поисковый метод), предложенная З.К. Меретуковой, на которую мы опирались в процессе организационно — методического обеспечения экологизации сознания школьников.

З.К. Меретукова предлагает:

— используя тот или иной прием создания проблемной ситуации (таких приемов в психолого-педагогической литературе насчитывается более пятнадцати), преподаватель создает проблемную ситуацию;

— предлагает обучаемым высказать свои мнения, определенные суждения, точки зрения, причем любое суждение, ответ можно рассматривать и как гипотезу, предположение;

— если даже высказано сразу верное суждение каким-либо участником беседы, не следует ограничиваться ответом одного обучаемого, необходимо вовлечь остальных (не меньше 2-3 учащихся, студентов) в подтверждение или в опровержение высказанного суждения, при этом требуя аргументирования своей точки зрения. Аргументирование как раз и требует от учащихся актуализации знаний по уже изученным материалам или какую-либо дополнительную информацию;

— выслушав те или иные неверные суждения, не следует их отвергать, необходимо их опровергать, причем не самому преподавателю, а включать в опровержение учеников;

— не проявлять ни малейшего неуважения или невнимания к высказываемым точкам зрения, в противном случае учащийся выключается из беседы, а это противоречит цели эвристической беседы — максимальному

включению обучаемых в рассуждения, в поиск ответа на проблему; эффективному управлению движением мысли, ее динамикой, созданию положительного эмоционального фона занятий, общению в целом;

— обучаемым предлагается выбор верного суждения, верной точки зрения из числа высказанных, при этом аргументировать свое отношение, свою позицию;

— преподавателем формулируется следующий вопрос из системы заготовленных; (ученый до начала реализации частично-поискового метода рекомендует тщательно продумать и сконструировать систему вопросов, приемов, доводов, контрдоводов и т.д., необходимых для включения обучаемых в активную эвристическую беседу);

— опять организуется своеобразная мини-беседа по поставленному вопросу, и таким образом обсуждаются все вопросы, пока не будет исчерпано решение поставленного общего проблемного вопроса [6, с. 158].

Возвращаясь к выше высказанной мысли о бифуркации и об акте удивления, подчеркнем, что именно метод эвристической беседы способствует созданию ситуации удивления, ибо именно он в состоянии заострять существующие в научных знаниях и житейском опыте противоречия. Не случайно, что еще Дж. Дьюи и С.Л. Рубинштейн отмечали, что мышление обычно начинается с проблемы, с вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. А удивление, недоумение, противоречие наступают тогда, когда наше восприятие вступает в конфликт (противоречие) с привычным опытом, в нашем случае, экологическим опытом, традиционными знаниями, которые казались нам истинными. Развитие мышления человека осуществляется только через выявление и решение им противоречий. Отсюда создание проблемной ситуации, «точки бифуркации» в организуемом нами образовательном процессе служит главным условием развития творческого, в нашем случае, экологически направленного мышления школьников.

В целенаправленно организуемом проблемном обучении с помощью проблемных вопросов школьник побуждается к самостоятельному нахождению противоречий, проблем, выражению своего мнения, выдвижению гипотез, несогласия с какими-то утверждениями, нахождению собственного объяснения и толкования того или иного явления, к аргументированию своего выбора и т.п. Другими словами, действия педагога направляются на развитие сознания школьника, его экологизацию, в конечном счете, приводящие к экологически культурному саморазвитию школьника, формированию у него собственных убеждений, собственной позиции. Это происходит благодаря замене естественно-научного метода объяснения, доминирующего в традиционном обучении и воспитании, на феноменологический метод понимания.

Обращение к методу «понимание», как основному способу гуманистического познания, противопоставлено методу «объяснение» еще В. Дильтеем в работе «Описательная психология» (1894 г.). Ситуация, в которой происходит понимание, основана на переживании сознанием школьника тех экологических знаний, обстоятельств, которые были, есть и его ожидают. А переживания сознания, как известно, возникают не столько при объяснении тех или иных знаний, сколько при встрече обыденных представлений школьников или ранее усвоенных ими знаний со смыслами, присутствующими в познаваемом явлении, с переживаниями, востребующими деятельность личностных структур сознания, «пробуждающих в осмыслении и переосмыслении собственный, социогенетически переданный нравственный опыт» [7, с. 287]. Эффективность последнего в рамках методов проблемного обучения во многом обеспечивается, как мы полагаем, диалогом преподавателя и учащихся, который предполагает равноправие чувств, смыслов, нравственных выборов, творчества и действий субъектов образовательного процесса. Основная задача учителя в этом процессе состоит в организации полемики

(дискуссии) между участниками диалога. Решая данную задачу, учитель в ходе дискуссии организывает «взаимодействие» учащихся с мифологической, религиозной, национальной экологической культурами, с научными экологическими знаниями, осмысливание и критическое оценивание материала, свободное высказывание суждений и, уважая мнение каждого участника диалога, максимально включает обучаемых в диалог, в поиск ответа на проблему, создавая положительную эмоциональную атмосферу в процессе духовных контактов. Это способствует как сознательному «добыванию» учащимися экологических знаний и превращению их в убеждения, так и развитию таких личностных качеств, как свобода, творчество и ответственность за свои убеждения, деятельность (поведение), характеризующие экологически культурную личность.

Следует отметить, что проблемное обучение не исключает объяснительно— репродуктивного типа обучения вообще, в том числе в педагогическом процессе экологизации сознания школьников, поскольку при целостно описательно-фактологическом характере экологического материала становятся необходимыми объяснительно-иллюстративный и репродуктивный (рассказ, лекция, беседа, демонстрация, самостоятельная работа с книгой, наблюдения) методы обучения, которые получают свою реализацию в нашем исследовании.

Помимо описанного выше инструментария, в процессе экологизации сознания школьников нами использовались имитационные и ролевые игры. Организация игр и их проведение, к примеру, «встреча» и диалог представителей разных экологических культур (мифологической, религиозной, национальной, научной) или представителей различного рода деятельности разных исторических эпох, различных национальных экологических культур обеспечивают широкое использование в учебном процессе междисциплинарного, экологически культурного целостного подходов и доводят до школьников

представление о сложности характера конкретной экологической проблемы, о ее причинно-следственной обусловленности, исторической целостности. Это также приводит к перестройке и перегруппировке понятий, представлений, фактов, росту увлеченности, личной заинтересованности и развитию активной позиции школьников в решении экологической проблемы.

При отборе методов и организационных форм экологизации сознания школьников нами особая роль отводится самостоятельной работе, обладающей большим потенциалом в саморазвитии школьников. При организации самостоятельной работы акцент делается на самостоятельный поиск учащимися и усвоение экологического материала, свободный выбор темы рефератов из числа предлагаемых научных исследований. Самостоятельная работа предполагает при этом включение школьников в практико-ориентированную самостоятельную экологическую деятельность, а именно: в решение школьных, региональных и федеральных экологических проблем.

Здесь уместно подчеркнуть, что большой воспитательный потенциал имеет региональный компонент в решении проблемы формирования экологического сознания личности. Именно региональный компонент позволяет включить школьников в выполнение расчетных заданий, творческих исследований, в оказание непосредственной помощи в разработке экологических проектов, организацию природоохранных мероприятий, в осуществление экологической пропаганды, экологической просветительской работы и других мероприятий, организуемых в рамках региональных экологических программ. Все это предполагает знакомство с экологической ситуацией в регионе, национальными экологическими традициями и обрядами, поиском путей решения экологических проблем.

Помимо всего сказанного, важное место в процессе экологизации сознания школьников, особенно в старших классах, занимает организация и проведение учебных конференций. Привлеченные к конференции учащиеся еще задолго до её проведения тщательно

к ней готовятся. Они изучают разные источники информации, проводят самостоятельные наблюдения, осуществляют теоретические и практические исследования. Наш опыт свидетельствует о том, что конференции способствуют развитию у школьников навыков самостоятельных выступлений и удовлетворяют их потребность поделиться с одноклассниками и другими школьниками мыслями, способствуют формированию умения высказывать и убедительно аргументировать свои мысли.

Организационно-методическое обеспечение экологизации сознания школь-

ников включает также уроки-встречи со специалистами-теоретиками и специалистами-практиками, руководителями и работниками природоохранных и общественных организаций и представителями аппарата управления муниципальными образованиями, занимающимися вопросами рационального природопользования. Это, в свою очередь, позволяет школьникам убедиться в социальной значимости тех проблем, которые подвергаются на учебных занятиях обсуждению, и обозначить экологические проблемы, которые требуют разрешения.

Примечания:

1. Jonas H. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fuer die technologische Zivilisation. Fr.a.M., 1979.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974.
3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
5. Чернова Т. Смотрите, кто придет? (Беседа с А. Назаретяном) // Новое время. 1996. №45. С. 36-38.
6. Меретукова З.К. Проблемное обучение как средство реализации единства дидактики и диалектики // Вестник Адыгейского государственного университета. Майкоп: Изд-во АГУ. 2006. №1 (20). С. 156-162.
7. Бондаревская Е.В. Кульневич С.В. Педагогика. Ростов-н /Д, 1999.

References:

1. Jonas H. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fuer die technologische Zivilisation. Fr.a.M., 1979.
2. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works: in 2 v. M.: Pedagogika, 1974.
3. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of pedagogical systems design. M.: Logos, 1999. 272 pp.
4. Kapterev P.F. Pedagogical process // Kapterev P.F. Selected pedagogical works. M.: Pedagogika, 1982.
5. Chernova T. Look, who will come? (Conversation with A. Nazaretyan) // Novee vremya. 1996. No. 45. P. 36-38.
6. Meretukova Z.K. Problem teaching as a means of realization of didactics and dialectics unity // Bulletin of the Adyghe State University. Maikop: AGU publishing house. 2006. No. 1 (20). P. 156-162.
7. Bondarevskaya E.V. Kulnevich S.V. Pedagogy. Rostov-on-Don, 1999.