

На правах рукописи



ШАДАРОВ Баир Геннадьевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Специальности 13.00.01 –
общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Улан-Удэ –2013

Работа выполнена на кафедре математического анализа
и методики преподавания математики
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
кафедры математического анализа и ме-
тодики преподавания математики
ФГБОУ ВПО «Бурятский государствен-
ный университет»
Очиров Михаил Надмитович

Официальные оппоненты: **Намсараев Сергей Дашинимаевич**
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Бу-
рятский государственный университет»

Ошорова Наталья Баторовна
кандидат педагогических наук, старший
преподаватель кафедры развития образо-
вательных технологий и систем в общем и
дополнительном образовании детей, АОУ
ДПО РБ «Бурятский республиканский
институт образовательной политики»

Ведущая организация: **ФГБОУ ВПО «Иркутский государст-
венный университет»**

Защита состоится 27 декабря 2013 г. В 11.00 часов на заседании дис-
сертационного совета Д 212.022.02 при ФГБОУ ВПО «Бурятский государ-
ственный университет» по адресу: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ
ВПО «Бурятский государственный университет» по адресу: 670000,
г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 5.

Автореферат разослан 26 ноября 2013 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
канд. пед. наук, доцент



Суетина Т.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Причиной современного экологического кризиса явилось формирование потребительского типа личности и вместе с ним становление потребительского (западного) общества. В потребительском обществе на взаимодействие с миром природы не распространяются этические нормы и правила.

Экологическая этика как личностное качество есть способность личности воспринимать мир сквозь призму человеческих этических норм. В этом смысле экологическая этика является элементом субъективного отношения к природе, являющегося основным компонентом экологического сознания. Под экологической этикой мы будем понимать именно личностное качество, а не науку.

Потребительский тип личности характеризуется антропоцентрическим экологическим сознанием, в котором человек как высшая ценность противопоставлен природе как его собственности. Альтернативой антропоцентрического экологического сознания является эоцентрическое экологическое сознание, которому характерны: 1) отсутствие противопоставленности человека и природы; 2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком; 3) баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой. [Дерябо С.Д., 1999].

Если антропоцентрическое экологическое сознание сложилось как массовое в процессе социогенеза, то эоцентрическое экологическое сознание – это процесс и результат развития философских и конкретно-научных концепций тех или иных мыслителей и частично общественных движений. Эоцентрическое экологическое сознание не является массовым, его надо делать массовым, «внедрять» в общество, что возможно в основном с помощью системы образования. Однако современная система образования сама является антропоцентрической как по содержанию, так и по методам представления содержания. По оценке Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию XXI века, система образования «застыла и целиком погружена в прошлое, использует устаревшие методы для передачи устаревших же знаний.

Субъективное отношение личности к природе отражает взаимосвязь ее потребностей с объектами и явлениями природы и обуславливает ее поведение. В сложной структуре субъективного отношения личности к природе его поступочный компонент характеризует уровень активности личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим субъективным отношением. В зависимости от уровня развития или отсутствия экологической этики характер этих изменений может быть благоприятным или неблагоприятным для природы. По мнению Б. Калликотта, экологические проблемы «проистекают из таких особенностей запад-

ной мысли, как: 1) фундаментальное (метафизическое) непонимание сущности природы и 2) исключение природы из сферы действия моральной оценки» [Калликотт Б., 1987].

Решение экологических проблем, как стало понятно теперь, состоит в том, чтобы включить природу в сферу действия моральной оценки, распространить этические нормы и правила на взаимодействие с природными объектами, воспитать поколение людей, исповедующих нормы и правила экологической этики. Экологическое общество, к которому мы стремимся, – это встреча людей, для которых высшей ценностью является гармоничное развитие человека и природы, характер взаимодействия с природой определяется принципом экологической целесообразности: правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие. Экологической этикой (этикой Земли) О. Леопольд (создатель первого варианта) называл «ограничение свободы действий в борьбе за существование». «Безграничной ответственностью за все, что живет», называл этику А. Швейцер, имея в виду «этику благоговения перед жизнью».

Решение проблемы предотвращения глобальной экологической катастрофы и перехода на модель устойчивого мирового развития требует опережающих действий и прежде всего опережающего образования, направленного на развитие нового эоцентрического типа личности. По словам создателя Римского клуба А. Печчеи, «... человек стоит перед дилеммой: либо он должен измениться как отдельная личность, как профессионал и как частица общества, либо ему суждено исчезнуть с лица Земли» [Печчеи А., 1985].

Концептуальные основы экологического образования в контексте идей устойчивого развития разработаны Э.В. Гирусовым, Н.М. Мамедовым, В.А. Балхановым, И.Т. Суравегиной, В.В. Мангатовым, А.Д. Урсул и др. А.Д. Урсул теоретически обосновал глобальную экологическую и неогуманистическую функции образования: предотвращение глобальной экологической катастрофы и выживание человечества в целом. Н.М. Мамедов и И.Т. Суравегина сформулировали стратегические цели экологического образования, в частности, осуществление социализации индивида на основе ценностей экологической культуры, воспитание экологической ответственности как меры свободы человека в условиях экологической необходимости. Н.М. Мамедов рассмотрел проблему экологической культуры как способ соединения человека с природой и проблему экологической этики как меры экологической культуры.

В решении проблем экологического образования важную роль играют достижения экологической психологии, исследования экологического сознания, диагностика которого разработана С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиним. Непосредственное отношение к исследованию экологической этики имеет социальная экология, предметом которой являются взаимоотношения че-

ловека и природы (Р.Л. Смит, Ю.Р. Одум, Ж. Дорст, Б.Ф. Поршнева, Л.И. Мечников, Б. Калликотт, Б. Коммонер, А. Печчеи, А. Швейцер, В.И. Вернадский и др.). В разработку проблем экологического образования существенный вклад внесли А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Т.В. Кучер, Л.В. Моисеева, А.П. Сидельковский. Проблемы развития экологической культуры изучались А.А. Гореловым, А.Г. Маслеевым, И.Ю. Солдаткиной, К.И. Шилиным.

Различные аспекты экологического образования школьников рассмотрены Я.А. Барлуковой, Н.Ж. Дагбаевой, М.Н. Очировым, Н.А. Рыжовой, И.В. Цветковой, Н.З. Смирновой, О.Г. Тавстухой, Л.П. Викторовой, Т.А. Бадлуевой и другими.

Н.Ж. Дагбаева выявила педагогические условия развития экологической ответственности школьников. Экологическая ответственность наряду с любовью к природе является стержнем экологической этики.

Развитие целостного мировоззрения учащихся гуманитарных классов исследовано С.В. Носыревым.

Педагогическая модель развития любовно-творческой личности школьника разработана Я.А. Барлуковой.

Экоцентрическая система сельскохозяйственного образования, разработанная Б. Цэндсурен, обеспечивает успешную подготовку специалистов, способных к экофильному природопользованию в условиях Монголии.

С.П. Голышева установила педагогические условия формирования экологической компетентности будущих агрономов.

Развитие экологической этики является одной из основных проблем экологического образования, ориентированного на воспитание нового, экоцентрического типа личности.

Наше исследование посвящено проблеме этического освоения природы в младшем школьном возрасте. Это период перехода в процессе онтогенеза субъективного отношения к природе от эпохи антропоморфизма к эпохе субъективизации. Хотя этому возрасту свойственен субъективный характер модальности субъективного отношения к природе, исследования показывают, что около 50% младших школьников демонстрируют в своих сочинениях прагматическое, утилитарное отношение к природе (С.Д. Дербя).

На основе анализа современной научной литературы и изучения опыта экологического образования в младших классах нами выявлено несоответствие существующих способов педагогической деятельности современным потребностям в овладении экологической этики.

Степень этого несоответствия отражена в выявленных нами **противоречиях** начальной ступени школьного образования между:

- происходящим в младшем школьном возрасте переходом от эпохи антропоморфизма к эпохе субъектификации и прагматическим содержанием школьного образования;

- необходимостью освоения младшими школьниками норм и правил этического взаимодействия с миром природы и отсутствием соответствующих научно-педагогических и методических разработок;

- актуальностью формирования у детей целостной картины мира и представления о единстве человека и природы, с одной стороны, и отсутствием межпредметной интеграции и антропоцентрическим подходом в обучении – с другой;

- необходимостью педагогической поддержки младших школьников в освоении ими экологической этики в условиях диалогического общения и доминированием в обучении авторитарно-монологического общения.

Осознание проблемы несоответствия современных потребностей в развитии экологической этики младших школьников требованиям времени и осознание степени этого несоответствия, отраженной в перечисленных противоречиях, обусловило актуальность нашего исследования на тему «Формирование экологической этики у младших школьников».

Гипотеза исследования: оптимальный уровень формирования экологической этики младших школьников будет обеспечен, если:

- содержание обучения будет фундаментальным (включающим все необходимое для развития экологической этики), футуризированным (ориентированным в будущее), актуальным (имеющим в своей структуре восребованные компоненты);

- представление содержания обучения будет осуществлено в форме субъектификации обобщенного объекта природы, в котором можно было бы выделить необходимые компоненты содержания в контексте критериально-ориентированного подхода;

- взаимоотношения всех субъектов обучения (ученик, учитель, родители) будут основаны на принципах диалогического общения и педагогической поддержки ученика в деятельности этического освоения мира природы.

Цель исследования заключается в построении и реализации модели начального обучения, в которой был бы обеспечен оптимальный уровень экологической этики младших школьников.

Объект исследования – формирование экологической этики младших школьников.

Предмет исследования – педагогические условия формирования экологической этики младших школьников.

Задачи исследования:

- осуществить отбор содержания начального обучения, ориентированного на формирование норм и правил экологической этики, предусмотрев

в его структуре экологический, эмоционально-перцептивный, творческий, когнитивный и рефлексивный компоненты;

- выбрать природный объект, в процессе субъективизации которого можно усвоить содержание обучения как единую интегративно-разнообразную систему;

- реализовать этическое освоение природы в процессе субъективизации избранного объекта как технологию критериально-ориентированного обучения;

- использовать систему педагогической поддержки и мотивации учения для преодоления встречающихся трудностей и систему диалогического общения для развития другодоминантности и толерантности в деятельности достижения последовательности критериев обучения, включая «золотое правило экологии».

Методы исследования:

- изучение существующих способов педагогической деятельности, направленных на освоение этических норм и правил взаимодействия детей с природой;

- анализ научной литературы, посвященной проблемам экологического образования младших школьников;

- педагогический эксперимент с применением тестирования, анкетирования, изучения продуктов учебной деятельности, наблюдений, собеседования;

- методы математической обработки экспериментальных данных.

Теоретико-методологические основы исследования:

- концепция устойчивого мирового развития (Г.Х. Брунтланд, В.А. Коптюг, А. Печчеи, А.Д. Урсул и др.);

- социогенетические и онтогенетические закономерности развития экологического сознания личности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин);

- естественно-научные основы социальной экологии (В.И. Вернадский, Тейяр де Шарден, Б. Калликотт, Б. Коммонер, А. Печчеи, Ю.Р. Одум, Н.Ф. Реймерс, Р.Л. Смит и др.);

- философские основы экоцентрической тенденции развития экологического сознания и экологической этики (Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой, В.С. Соловьев, В.В. Мантатов, О. Леопольд, А. Швейцер и др.);

- система личностной педагогической поддержки (О.С. Газман, Т. Анохина, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, С.И. Попова);

- концепция экологического образования (Ф.Г. Кумбс, Н.М. Мамедов, К. Синкх, И.Т. Суравегин и др.);

- концептуальные основы диалогического общения (Н.Б. Крылова, И.А. Костенчук).

Этапы исследования. Исследование было лонгитюдным и проходило с 2008 по 2013 г.

Первый подготовительный этап (2008–2009) посвящен изучению и анализу научной литературы по экологии, экологической психологии и педагогике, изучению и анализу состояния экологического образования младших школьников. Обнаружено несоответствие между потребностями в воспитании нового типа экологического сознания, предполагающего этические нормы и правила взаимодействия с природой, и существующей системой экологического образования; выявлены основные причины этого несоответствия, противоречия в системе образования, характеризующие степень этого несоответствия. Осуществлена оценка актуальности проблемы, определена тема исследования, разработан аппарат исследования, сформулированы его цель, предмет, гипотеза и задача. На первом этапе подобран коллектив преподавателей, участвующих в экспериментальном обучении, согласованы методы исследования, все основные элементы экспериментальной обучающей модели, также определены база исследования, экспериментальные и контрольные классы, проведены семинары и консультации с коллективами школ, учителями экспериментальных классов. Выявлен начальный уровень развития экологической этики учащихся. Особое значение имеет выбор природного объекта для атрибуции субъектности (субъектификации), отбор содержания обучения и определение способов его развертывания.

Второй этап (2010–2012) – этап экспериментального обучения. Этическое освоение природы осуществлялось в контексте субъектификации обобщенного природного объекта «Байкал», под которым подразумевается не только само озеро, но и флора, фауна, почва, а также люди как часть этого природного объекта. В ходе эксперимента разработаны «Байкальская экологическая этика», «Байкальский экологический манифест», осуществлялась непрерывная обучающая диагностика освоения критериев обучения.

Третий заключительный этап (2012–2013) посвящен подведению итогов экспериментального обучения, обработке экспериментальных данных, интерпретации полученных результатов, публикации положений, оформлению диссертации.

Экспериментальная база: школа-интернат № 1, Гремячинская средняя школа Прибайкальского района. В экспериментальном обучении приняли участие 175 учащихся, 25 учителей и преподавателей, 120 родителей.

Основные результаты и положения, выносимые на защиту:

- содержание обучения включает всю совокупность знаний в соответствии с ФГОСом начального общего образования, в структуре содержания основными предусматриваются экологический и эмоционально-перцептивный компоненты, выделяются также творческий, рефлексивный и поступочный компоненты;

- процесс субъектификации обобщенного объекта природы позволяет предъявить содержание обучения как единую интегративно-

разнообразную гармоничную систему, отношения и связи элементов которой изоморфно соответствуют отношениям и связям личностных структур сознания, благодаря деятельности которых мир природы воспринимается сквозь призму этических норм;

- усвоение содержания обучения происходит как последовательное непрерывное усвоение критериев, ориентированных в совокупности на развитие этических норм и правил взаимодействия с миром природы, включая в итоге «золотое правило экологии»;

- мотивационное сопровождение учебной деятельности, когда каждому элементу учения отвечает мотивационный компонент в достижении успеха в этическом взаимодействии с природой, осуществляется в режиме диалогического общения участников учения, благодаря чему достигается их взаимное доверие и другодоминантность, определяющие «золотое правило этики»;

- педагогическая поддержка как педагогическое влияние на ученика, содействующее увеличению меры его способности преодолевать трудности этического взаимодействия с природой, реализуется на основе изучения внутреннего состояния ученика, взаимного доверия и другодоминантности.

Научная новизна исследования заключается в использовании природного объекта Байкал в качестве обучающей среды при формировании у младших школьников экологической этики. Наделение Байкала субъектностью позволило перенести акцент на самообучение и саморазвитие младших школьников, включить механизмы их внутренней активности, связанной с происходящим в этом возрасте переходом к эпохе субъектификации, когда с расширением жизненного опыта у детей природные объекты начинают открываться им как субъекты.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- оно открывает перспективу формирования в школьном образовании нового типа личности, способной к реализации идей устойчивого развития;

- показано, что решение проблемы формирования экологической этики у младших школьников состоит в преодолении антропоцентрической сущности их обучения.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов в экологическом воспитании младших школьников, в частности, возможностью использования опыта создания обучающей экологической среды.

Степень достоверности и апробация результатов исследования. Результаты исследования были представлены в докладах на конференциях разного уровня: 1-й Байкальской региональной научно-практической конференции с международным участием «Инфокоммуникационные образовательные технологии: модели, методы, средства, ресурсы» (Улан-Удэ,

2009), международной научной конференции «Самоидентификация человека и образование» (Улан-Удэ, 2010), всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Компетентный подход в образовании: концепции и реализация» (Улан-Удэ, 2013).

По теме диссертационного исследования опубликовано 6 работ, в том числе 2 – в реферируемых изданиях.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка цитированной и использованной литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** изложены актуальность и степень изученности проблемы формирования норм и правил экологической этики у младших школьников, приведены объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы и теоретико-методические основы исследования данной проблемы, описаны этапы исследования, содержатся основные результаты и положения, выносящиеся на защиту.

Первая глава **«Теоретические основы формирования норм и правил экологической этики в младшем школьном возрасте»** посвящена научному обоснованию проблемы этического освоения природы и изложению педагогических условий ее решения в начальных классах.

В разделе 1.1 изложены философско-методологические аспекты проблемы.

О. Леопольд, называя экологическую этику этикой Земли, имел в виду, что она «расширяет пределы сообщества, включая в него почвы, воды, растения и животных, которые все вместе и объединяются словом "Земля"».

Необходимость ограничения свободы действий в борьбе за существование была осознана многими учеными и общественными деятелями во всем мире. После доклада «Пределы роста» Римского клуба, по результатам математического моделирования мирового развития, было убедительно показано, что дальнейший рост хозяйственной емкости воздействия на биосферу может привести к изменению состояния окружающей среды, в котором существование человека уже будет невозможно.

Западное антропоцентрическое экологическое мышление исторически складывалось под влиянием христианской традиции и философии Декарта (картезианства).

Л. Уайт (1967) приводит аргументы, говорящие об антропоцентрической структуре христианства:

1. Природа была создана богом, и бог предоставил человеку управление ею;

2. Поскольку нечеловеческие объекты лишены богоподобия, они морально несовершенны и существуют лишь в качестве средства для поддержания наделенного разумом человека.

Максимальной степени противопоставленность человека и природы достигла в Новое время благодаря влиянию философии Картезианства, в соответствии с которой человек был возвышен над природой как разумное существо.

Экоцентрическая тенденция развития экологического сознания может быть описана такими «узловыми точками», как инвайроментальный консервационизм; русская религиозная философия и учение о ноосфере; универсальная этика и биоцентризм [Дерябо С.Д., 1999].

Инвайроментальный консервационизм возник как направление американского инвайроментализма и явился первым этапом экологической тенденции развития общественного экологического сознания. Его смысл можно назвать «дальним прагматизмом», который выражен в лозунге консервационистов: «Максимум природных благ для большего числа людей на более длительный срок». Сущность его является антропоцентрической, поскольку отношение человека к природе прагматическое, она для человека лишь объект удовлетворения его потребностей с той лишь разницей, что природные ресурсы предлагается «консервировать» для будущих поколений, так что человек, как и прежде, противопоставлен природе.

Прорыв был совершен во второй половине XIX в. В русской религиозной философии (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский и др.), где человек рассматривался уже как составная часть природы, его взаимодействие с Природой предлагалось придать морально обоснованный характер.

Идеи консервационизма о единстве и взаимосвязи человека и природы получили развитие в учении о ноосфере В.И. Вернадского, в соответствии с которым разум человека и разумная деятельность человека рассматривались как крупнейшая геологическая сила, человечество и мир природы (биосфера) образуют сферу разума – ноосферу.

Следующим более высоким по уровню этапом или «узловой точкой» стали так называемая универсальная этика и биоцентризм. Универсальная этика наделяет равной самоценностью все живые существа, включая человека. Особенно ярко она отразилась в философии «благоговения перед жизнью» А. Швейцера.

Этика благоговения перед жизнью признает добрым только то, что служит сохранению и развитию жизни. Этика в философии А. Швейцера «есть безграничная ответственность за все, что живет». Развивая понятие этики благоговения перед жизнью А. Швейцера, следует сказать, что экологическая этика признает добрым только то, что служит сохранению и развитию природы. Всякое нанесение вреда природе – это зло.

Направление американского инвайроментализма, называемое биоцентризмом, идеологически базируется на идеях универсальной этики и выдвигает три основные идеи:

1. Синкретичность (объединенность) мира, когда мир рассматривается как единое целое без разделения на «человеческое» и «нечеловеческое».

2. Биосферный эгалитаризм, означающий равное право всех живых существ на жизнь и процветание, равную их самооценку.

3. Принцип экологического самообеспечения: использование природных ресурсов только в тех пределах, которые необходимы для самообеспечения существования.

Таким образом, общетеоретическая и мировоззренческая ориентация как американский инвайроментализм, а именно такие его направления, как консервационизм, экологизм и биоцентризм, далее русская религиозная философия и учение о ноосфере, явились истоками возникновения экоцентрического экологического сознания.

В разделе 1.2 приведен анализ этического освоения природы в процессе онтогенеза.

Взаимодействие личности с природными объектами приобретает субъективную окраску, если оно связано с удовлетворением ее потребностей. В экологической этике одной из основных характеристик отношения к природе является восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию. Для такого восприятия необходимо, чтобы объекты природы открылись воспринимающему как субъекты, для чего нужно, чтобы они смогли выполнять специфические субъектные функции: обеспечить воспринимающему переживание собственной личностной динамики; выступать опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы своих отношений с миром; открываться как субъект совместной с воспринимающим деятельности и общения. Процедура наделения природного объекта этими тремя функциями, или атрибуция субъектности, называется субъектификацией в узком смысле слова [Дерябо С.Д., 1999].

Осуществляя атрибуцию субъектности, воспринимающий овладевает новыми личностными качествами, в частности, нормами и правилами экологической этики, у него устанавливаются субъект-субъектные отношения с данным объектом природы.

При формировании этического взаимодействия детей с миром природы важное значение имеет объект природы, избранный для субъектификации. Он должен быть знаком воспринимающему, доступен и в какой-то смысле близок ему. Вместе с тем он должен быть «хорошим» представителем природы, чтобы, открывшись воспринимающему как субъект, он обеспечил такой же эффект по отношению ко всей природе.

Для достижения педагогической цели формирования у школьников норм и правил экологической этики важен не только и не столько результат, сколько сам процесс субъектификации.

Для атрибуции субъектности младшими школьниками мы избрали Байкал, включая в это слово не только воду, но и почву, растения и животных. Такой «обобщенный Байкал» может представить природу в целом, богат по содержанию и хорошо «вписывается» в содержание обучения всем учебным дисциплинам, делая возможным использование широкого спектра методов и приемов атрибуции его субъектности.

Атрибуция субъектности – процедура индивидуальная, требующая изучения и знания экологического мира ребенка, существующего у него субъектного отношения к природе, психологического содержания основных параметров этого отношения к природным объектам, выяснения, в каких природных объектах и явлениях, составляющих понятие «Байкал», запечатлены потребности ребенка, насколько они являются для него значимыми, насколько осознанной является его привязанность к этим объектам.

Среди целого ряда параметров субъективного отношения к природным объектам следует выделить параметры модальности и интенсивности. Это базовые параметры. Модальность дает качественно-содержательную характеристику субъективного отношения, а интенсивность – показатель степени запечатленности потребностей личности в объектах и явлениях природы и того, в каких сферах и в какой степени проявляется субъективное отношение.

Модальность субъективного отношения характеризуется по двум осям: «прагматическая-непрагматическая» и «объектно-субъектная», соединение которых приводит к четырем типам модальности: объектно-прагматический, объектно-непрагматический, субъектно-прагматический, субъектно-непрагматический.

В структуре параметра интенсивности выделяются четыре компонента: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный.

Исходя из параметров модальности и интенсивности отношения к природе, получают 16 типов субъективного отношения к природе: перцептивный объектно-непрагматический, когнитивный субъектно-прагматический, практический субъектно-непрагматический, поступочный объектно-прагматический и т.д. (С.Д. Дерябо). В структуре экологического сознания мы выделяем как основной компонент субъективное отношение к природе. Оно формируется под влиянием экологических представлений и само влияет на стратегии и технологии взаимодействия с природой, в т.ч. на этические нормы взаимодействия с ней. Эти нормы способствуют установлению гармонии человека и природы, когда человек выживает благодаря природе, но он наделяет ее самоценностью, сохраняет и развивает ее

не только для своего выживания, но и для нее самой. Природа, любимая человеком, и человек, щедро вознагражденный природой, – это и есть встреча природы и человека, овладевшего и соблюдающего нормы экологической этики.

В младшем школьном возрасте имеет место когнитивный субъектно-непрагматический тип отношения к природе. Поэтому этот возраст вполне сенситивен для развития этического взаимодействия с природой. Непрагматический характер взаимодействия с природой служит хорошей предпосылкой распространения этических норм на природные объекты. В младшем школьном возрасте происходит очень важный переход от антропоморфизма к эпохе субъектификации, поэтому этот возраст считается кризисным периодом.

В этом возрасте перцептивно-аффективный компонент интенсивности субъективного отношения к природе прочно занимает последнее место, а ведь именно этот компонент является решающим в этическом и эстетическом освоении природы. Преодолеть трудность, связанную с учетом в экологическом воспитании общих закономерностей развития отношения к природе в младшем школьном возрасте, – одно из основных условий воспитания экологической этики младших школьников.

В разделе 1.3 описаны педагогические основы этики взаимодействия младших школьников с миром природы.

Задача воспитания нового поколения людей с эгоцентрическим сознанием, не противопоставляющих себя природе, стремящихся к гармонии с миром природы, проповедующих экологический императив, может быть решена, если основы эгоцентрического сознания заложить еще в младшем школьном возрасте, привить детям нормы и правила экологической этики.

Исходя из определения образования как «формирования образа бытия и в его рамках образа человека на основе ценностного сознания, отношения, поведения личности; процесса усвоения нравственного значения; являющегося основанием действий и поступков человека» [Сластенин В.А., Чижакова Г.И., 2003], мы понимаем образование как формирование образа будущего экологического общества и в его рамках – образа человека на основе эгоцентрического сознания, гармоничного взаимодействия человека с природой; как процесс усвоения экологической этики, являющейся основанием действий и поступков человека в его взаимодействии с объектами природы. Такое понимание образования актуально, реально и реализуемо, потому что оно ориентировано на более чем актуальную проблему – проблему выживания человечества, решение которой также реально: надо выжить не за счет природы, а вместе с природой.

Таким образом, содержание образования в нашей модели образования не сводится к прошлому опыту человечества, как это делалось прежде и делается сейчас, а является как бы виртуальным, оно ориентировано на развитие нового сознания, нового отношения к природе, нового образа

человека. Если весь предыдущий опыт человечества был опытом покорения природы, то теперь речь идет об опыте совместного прогресса общества и природы, о социально-природном прогрессе. Вне прогресса природы ни о каком другом прогрессе речи быть не может. При формировании содержания образования мы руководствуемся принципами:

- фундаментализации содержания образования, означающего включение в него всего комплекса знаний, необходимого для формирования и развития нового, любовно-творческого, т.е. эгоцентрического типа личности;

- футуризации, означающего направленность содержания на будущее, на преодоление экологического кризиса и устойчивое мировое развитие;

- неогуманизации содержания образования, означающего наличие в нем потенциала реализации неогуманистической функции образования – направленность личности на выживание человечества в целом.

В структуре содержания образования выделяется эмоционально-ценностный, рефлексивный, творческий и регулирующий компоненты.

Эмоционально-перцептивный компонент означает такой учебный материал, который способствует проявлению эмоционального отношения к объектам и явлениям природы; положительного отношения к самовыражению; осознанного принятия самооценности природных объектов и природы в целом; экофильных установок по отношению к природе; переживаний моральной ответственности за состояние природы, потребности в реализации своего эмоционально-эстетического потенциала.

Рефлексивный компонент ориентирует на создание ситуации, когда учебный материал востребует умение осмысливать природные явления при помощи собственных размышлений, способности конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте освоения норм и правил экологической этики.

Творческий компонент – это материал, требующий последовательного подхода к его освоению, развития творческих способностей при освоении природы.

Регулирующий компонент рассчитан на развитие умений и способностей самоуправления этическим освоением природы.

Перечисленные компоненты представлены в понятии «обобщенный Байкал» и выполняют соответствующие функции при его субъективации. Процедура субъективации была рассчитана на разработку Байкальской экологической этики, 10 заповедей которой были рассчитаны на воспитание гармонии с Байкалом («мы дети Байкала»), освоение норм и правил при взаимодействии с Байкалом, осознание самооценности Байкала, совместный прогресс Байкала и населения региона, самоограничение потребностей за счет Байкала.

Представление содержания обучения осуществляется в личностно-ориентированном подходе, в расчете на перестройку имеющихся смыслов

знаний и выработке и усвоению эгоцентрических смыслов новых знаний с целью воздействия на освоение экологической этики. Осуществляются разнообразные источники подачи нужной информации для субъективизации «Байкала»: музыкальные, изобразительные, математические, литературно-лингвистические, хореографические и др. В контексте планомерной интериоризации разнообразных внешних действий по методике П.Я. Гальперина природный объект Байкал открывается как субъект, обеспечивая учащимся переживание собственной личностной динамики, построение системы своих отношений с миром через призму своего восприятия Байкала, когда Байкал становится субъектом общения и совместной деятельности. Об этом свидетельствуют не только результаты тестирования, но и поведение учащихся, управляемое новыми чувствами, новыми мыслями, новым отношением к природе.

Во второй главе «Реализация педагогических условий этического освоения природы в младшем школьном возрасте» описано экспериментальное обучение, направленное на формирование этических норм и правил взаимодействия младших школьников с миром природы.

В разделе 2.1 приведена экспериментальная модель обучения, направленная на формирование у младших школьников норм и правил этики взаимодействия с миром природы.

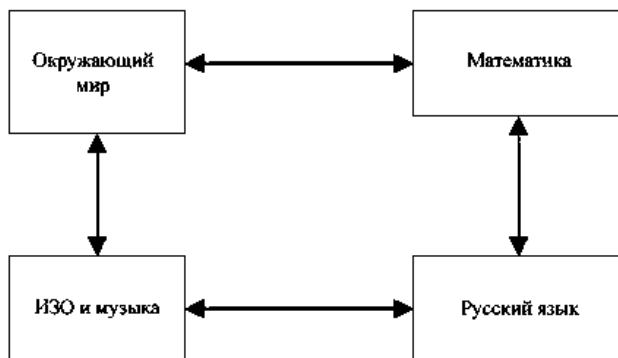


Рис. 1

В соответствии с концепцией содержания начального обучения с целью формирования у детей норм и правил экологической этики, изложенной в разделе 1.3, в первую очередь должна быть обеспечена его фундаментализация, означающая включения всей совокупности естественнонаучных и гуманитарных знаний, необходимых для достижения поставленной цели. Эта совокупность знаний может быть выявлена в интегрированном курсе учебных дисциплин «Окружающим мир», математика, русский язык, музыка и изобразительное искусство (рис. 1).

В усвоении этических норм и правил взаимодействия с природой эффективен именно интегрированный курс, который допускает целостное восприятие мира природы. Наряду с этическим потенциалом каждой дисциплины в интегрированном курсе проявляется эмерджентное свойство, которого нет у каждой отдельной дисциплины. Привлекательным образом мира природы в целостном виде является обобщенный Байкал, включающий не только воду, но и почву, растения и животных и дающий возможность познать и красоту Байкала, и его проблемы.

Путь к этике взаимодействия с природой легче найти через любовь к природе, через сострадание к кризисным явлениям в природе, через чувство отзывчивости на витальные проявления природных объектов, эстетическое освоение природы, через чувство красоты в природе.

О. Леопольд подчеркивал, что этическое отношение к земле не может существовать без любви и уважения к ней, без благоговения перед ее ценностью. Гете считал прекрасное манифестацией сокровенных законов природы. Природа прекрасна, ее освоение ведет к нравственному возрождению человека, к пониманию природы и любовно-творческому, этическому взаимодействию с ней.

В педагогической деятельности по формированию этического взаимодействия с миром природы следует начать с этики взаимодействия между людьми, с освоения «золотого правила этики»: относиться к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе. В системе «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-ученик-общество» обязательным должно стать «золотое правило этики», от которого необходимо переходить к «золотому правилу экологии»: относись к природе так, как хочешь, чтобы относились к тебе. Такое отношение к природе возможно, если природные объекты «открываются как субъекты», будут осуществлять по отношению к воспринимающему специфические субъектные функции. В результате происходит кардинальное изменение характера взаимодействия с природным объектом: из субъект-объектного оно изменяется к субъект-субъектному, становится возможным этическое взаимодействие в системе «человек – природный объект», которое экстраполируется на систему «человек – природа». Осуществление субъект-субъектного взаимодействия человека с природой равносильно осознанию человеком себя частью природы и тогда становится возможным соблюдение «золотого правила экологии».

Эстетическое и этическое восприятие мира природы, формирование субъект-субъектного восприятия человека и природы требуют создания педагогических условий для интериоризации существующих взаимосвязей между объектами природы, между человеком и природой, экологических понятий и образов. Этику нельзя воспитать запретами, поучениями, насильственными методами. Р. Тагор говорил о том, что «любовно приникнуть» в природу «способен истинно творческий гений». Внешне овладеть природой гораздо легче, что имеет место в агрессивно-потребительском

взаимодействии с природой. Любовно-творческое взаимодействие человека с природой требует творческого подхода в обучении, реализующегося в контексте проблемного обучения. Элементом проблемного обучения является разрешение проблемных ситуаций, возникающих при выполнении проблемных заданий, предъявляемых при усвоении учебных модулей. Учебный модуль – это логически завершенная единица учебного материала, усвоение которого предполагает оценку, контроль и корректировку процесса обучения для достижения определенной цели. В режиме модульного представления учебного материала возможна реализация личностно-ориентированного подхода, востребованного при субъектификации природных объектов, требующей взаимного доверия и принятия в системе «учитель-ученик», педагогической поддержки ученика.

Под педагогической поддержкой следует понимать сотрудничество учителя и ученика, направленное на актуализацию внутреннего потенциала ученика для преодоления препятствий в достижении цели. Для этого необходимо изучить внутреннее состояние ученика, его отношение к себе, миру природы и ценностные установки. Атрибуция субъектности природных объектов требует формирования у детей ценностного отношения, создавая благоприятное внутреннее состояние, настрой ребенка на этическое восприятие природы, мотивирование этического взаимодействия с природой. Развитие этического взаимодействия ребенка с природой осуществляется нами в процессе субъектификации такого привлекательного и близкого детям объекта, как Байкал, включая в это слово воду, почву, растения и животных байкальского окружения, а также человека.

Байкал в модели экспериментального обучения предстает как единое целое, как «моральное сообщество», в котором становится возможным этическое взаимодействие. Ученик становится частью этого сообщества, воспринимает Байкал через призму этических норм и правил. Это отразилось в Байкальской экологической этике, сочиненной в экспериментальной группе.

Разработанная и описанная выше модель формирования экологической этики у младших школьников схематично представлена на рис. 2.

В разделе 2.2 изложены итоги реализации образовательной модели формирования экологической этики у младших школьников.

В младшем школьном возрасте субъективное отношение к природе по своей модальности является субъективно-непрагматическим, а по интенсивности в нем к концу младшего школьного возраста приобретает преобладающее значение поступочный компонент. Для личности с данным типом отношения свойственно субъектное восприятие природы; сферой, регулирующей этическими требованиями, являются не только отношения между людьми, но и взаимодействие с животными, растениями и целыми экосистемами: все, что недопустимо по отношению к человеку, недопустимо и с природными объектами [Дерябо С.Д., 1999].

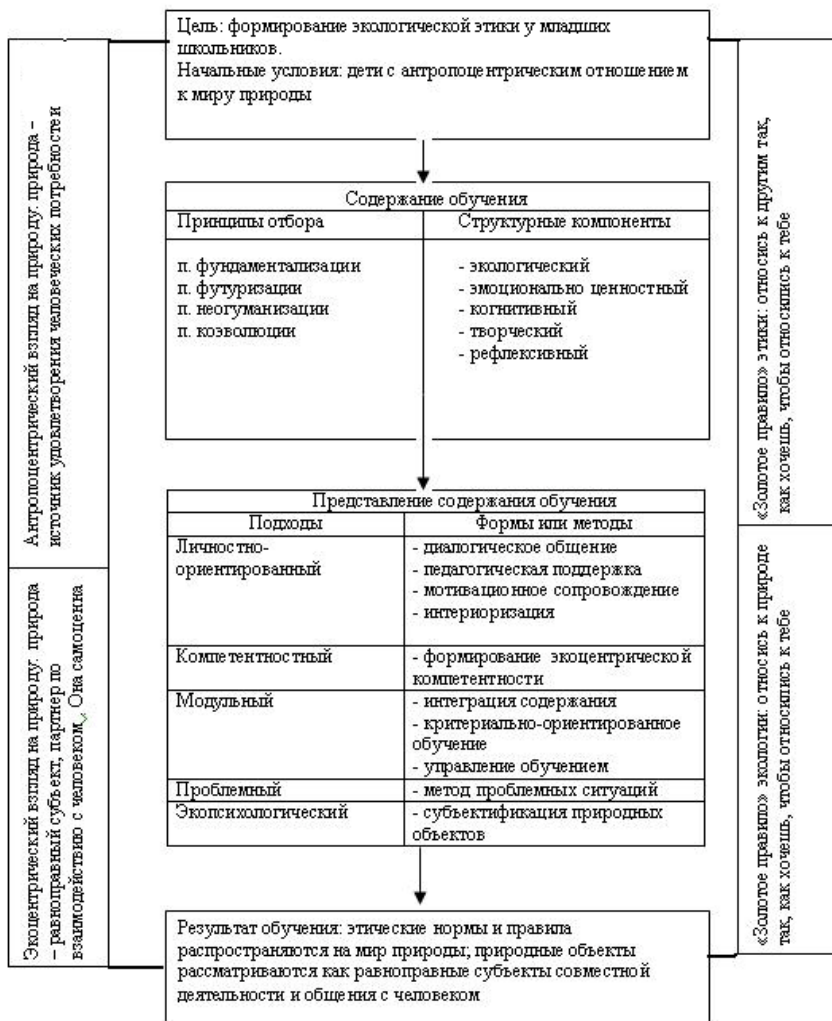


Рис. 2. Схема модели формирования экологической этики у младших школьников

Распространение сферы этических требований на взаимодействие с миром природы предполагает прагматический характер мотивации этого взаимодействия. Субъективное отношение проявляется в поступках – в природоохранной деятельности. Вместе с тем в начале и середине младшего школьного возраста доминирует когнитивный компонент интенсивности, а поступочный начинает доминировать в конце возраста. В целом младший школьный возраст является сенситивным для формирования этического отношения к природе, хотя он считается кризисным в силу того, что в этом возрасте антропоморфизм, свойственный дошкольникам, сменяется субъектификацией. Но, поскольку школьное образование имеет «антропоцентрическое, прагматическое содержание», исследования показывают, что около 50% младших школьников демонстрируют в своих сочинениях прагматическое отношение к природе [Дерябо С.Д., 1999].

Значит, все дело сводится к переходу на новое, экоцентрическое направление обучения.

Воспитание этического отношения к Байкалу возможно не из-за суммы знаний, а за счет обращения к чувствам, воспитания любви к Байкалу, переживаний за его судьбу. Мы говорили о необходимости наделения Байкала способностью обеспечивать детям переживание личностной динамики, становиться опосредующим элементом при построении детьми системы своих отношений с миром и открыться как субъект совместной деятельности и общения.

Для обеспечения детям переживания личностной динамики необходимо, чтобы от Байкала поступали стимулы – психологические релизеры, способствующие установлению сравнения с человеком. Для этого используется антропоморфизация: Байкал недоволен, Байкал успокоился, Байкал подарил, Байкал самоочистился, Байкал страдает и т.д. Дети младшего школьного возраста еще находятся в эпохе антропоморфизма. Заметим, что склонность к антропоморфизму сохраняется на всю жизнь в той или иной степени.

Очень широко антропоморфизм используется в поэзии. Ярким примером являются стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес», «Белеет парус одинокий», «Сосна» и другие, которые анализируются детьми.

Байкал становится для многих «значимым другим», т.е. субъектом преобразований своего окружения, жизненной ситуации, внутреннего мира, субъектом этического взаимодействия (нормы и правила этики распространяются на взаимодействия с Байкалом, а затем и со всей природой). В атрибуции субъектности Байкала нами используется преобразование учебного материала в 4 этапа: на первом этапе обеспечивается готовность принятия знаний о Байкале как лично значимых; на втором этапе определяются противоречия в традиционном представлении знаний о Байкале как источнике удовлетворения потребностей человека, как готовность к выработке нового этического смысла и отношения к нему; на третьем этапе осуществляется перестройка имеющихся знаний о Байкале,

дискредитация прежних потребительских, антропоцентрических смыслов и введение новых экоцентрических и этических смыслов; на четвертом этапе разрабатывается модель собственных отношений к Байкалу как готовность к практической реализации своих смыслов экоцентрической направленности, этических норм и правил во взаимодействии с Байкалом.

Наряду с субъектификацией нами используются такие элементы лично-ориентированного подхода, как диалогическое общение, технология педагогической поддержки, интериоризация экологических понятий, норм и правил этики взаимодействия с миром природы, а также критериально-ориентированное обучение в режиме модульного представления учебного материала, мотивационное сопровождение учебной деятельности.

Основным критерием эффективности мотивации учения с целью формирования этического отношения к природе является количество переходов с одного уровня мотивации на более высокий. Уровни мотивации определялись шкалированием по методике О.С. Гребенюка (см. приложение к диссертации). Динамика развития уровней мотивации к этическому освоению мира природы представлена в табл. 1.

Таблица 1

Динамика развития уровней мотивации учения, ориентированного на развитие экологической этики

этапы уровни	I этап		II этап		III этап		IV этап	
	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг
I уровень	20	22	15	16	22	13	12	2
II уровень	32	32	31	20	20	16	26	8
III уровень	4	4	8	16	10	14	12	24
IV уровень	1	2	3	8	5	16	7	24

Диагностика субъектификации Байкала проводилась по методике СПО, разработанной С.Д. Дерябо. В ЭГ было 58 учеников, в КГ – 57. Результаты приведены в табл. 2

Таблица 2

Результаты диагностики СПО

Баллы пункты	0		1		2		3		4		Ср. балл	
	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг
1	18	50	15	4	10	3	8	1	7	0	1,5	0,22
2	16	35	15	15	11	6	8	1	8	1	1,6	0,58
3	8	44	17	7	14	4	11	2	8	1	1,9	0,43
4	16	58	14	4	11	12	7	1	9	0	1,6	0,15
5	9	25	4	13	13	10	19	8	16	2	2,6	1,08
6	5	34	20	16	12	6	10	4	11	1	2	0,75
											11,2	3,21

Шкала перевода баллов в станаины

Балл	0-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	-
станайн	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Средний балл в выбранной школе в ЭГ равен 3,21, в КГ – 11,2, но поскольку шкала была обратной, то истинные баллы мы получим, «перевернув» шкалу. Средний балл в ЭГ буден равен $24 - 3,21 = 20,79$, а в КГ – $24 - 11,2 = 12,8$. Полученные результаты переводятся в стандартную шкалу – в станаины, что приводит к следующим результатам: уровень субъективфикации в КГ – «ниже среднего» с охватом 23% обследуемых, а в ЭГ – «выше среднего» с охватом 89% исследуемых. Это означает, что средний ученик в КГ справился с субъективфикацией так, как 23% слабых школьников, а в ЭГ – как 89% сильных школьников.

Получив достаточно высокий уровень СПО в ЭГ, мы можем уверенно утверждать, что в эгоцентрически ориентированной системе начального образования развивается и закрепляется субъективно-непрагматическая модальность субъективного отношения к природе. Вместе с тем все компоненты обучения в ЭГ были подчинены развитию этического отношения к природе. Следовательно, в ЭГ достигнут достаточно высокий уровень этического отношения к природе.

Поскольку обучение состояло не только в подготовке и организации субъективфикации природного объекта Байкал, а в более широком и лонгитюдном фундаментальном эгоцентрическом образовании с целью формирования этического отношения к природе, то нами проведена диагностика и по другим методикам. По методике «ЭЗОП» исследовались установки в отношении природы: эстетическая установка (природа как объект красоты), когнитивная (природа как объект изучения), этическая (природа как объект охраны) и прагматическая (природа как объект пользы). Эмоции, Знания, Охрана, Польза (ЭЗОП) – это рабочее название перечисленных установок. Результаты диагностики приведены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики по методике «ЭЗОП»

	Установка на природу			
	Этическая (охрана)	Эстетическая (эмоции)	Когнитивная (знания)	Прагматическая (польза)
КГ	30	20	15	35
ЭГ	62	27	11	-

В ЭГ этическая установка (62%) вдвое чаще является доминирующей, чем в КГ (30%). В ЭГ ни у кого не встречается доминирование прагмати-

ческой установки, а в КГ она доминирует у 35%. В ЭГ еще у 25% учащихся этическая установка была на втором месте. В целом следует считать, что у 87% учащихся ЭГ этическая установка была доминирующей, что подтверждает нашу гипотезу и результаты СПО.

Для тестирования уровня развития и структуры интенсивности субъективного отношения к природе прагматической модальности использована методика «Натурафил» [Дерябо С.Д., 1999]. Она рассчитана на диагностику перцептивно-аффективного (ПА), когнитивного (К), практического (Пр), поступочного (П) компонентов интенсивности отношения к природе. Результаты приведены в табл. 4.

Таблица 4
Результаты тестирования по методике «Натурафил»

Б	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		Ср.б		
	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	кг	эг	
ПА					1	-	-	-	19	-	24	-	10	4	3	6	-	27	-	16	-	5	5	8	
К						1	2	3	2	4	16	4	20	26	14	8	2	7	1	2			1	6	6
Пр	1		2		4		10	6	25	15	9	24	3	5	2	8	2							4	5
Пс					2		1		5	2	4	7	25	8	9	6	6	25	2	13			3	6	7
НЭ			6		9		2		1		6	1	3	1	10	12	10	10	18	25	2	9	7	9	

Средний балл по ПА-шкале в ЭГ – 8 баллов, или 7 станайнов, по К-шкале – 6 баллов, или 5 станайнов, по ПР-шкале – 5 баллов, или 5 станайнов, по П-шкале – 7 баллов, или 7 станайнов. Интенсивность субъективного отношения 26 баллов, или 58 станайнов.

Диссертант по таблице С.Д. Дерябо выявил, что сформированность перцептивно-аффективного компонента является выше среднего уровня, когнитивного – среднего, прагматического – среднего, поступочного – выше среднего [Дерябо С.Д., 1999. С. 232 (табл. 7)].

Автор придает особое значение перцептивно-аффективному (ПА) компоненту, он характеризует эстетическое и этическое освоение природы, а также отзывчивость на витальные проявления природных объектов. Эти три компонента говорят о том, что тот или иной перцептивный факт получает эмоциональную оценку, аффективно окрашивается, а положительные чувства развивают экоцентрическую идентичность.

По высокому уровню натуралистической эрудиции (табл. 4), по концентрированному выражению этического отношения к природе, по динамике мотивации к овладению экоэтикой мы уверенно можем утверждать, что разработанная нами образовательная модель действительно привела к достижению цели исследования и подтвердила его гипотезу.

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента показал, что произошло статистически значимое повышение показателей экологической

этики младших школьников экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой ($p \leq 0,05$).

В **заключении** диссертации обобщены результаты исследования и сделаны следующие выводы:

1. В младшем школьном возрасте происходит переход от эпохи антропоморфизма к эпохе субъективизации, расширение жизненного опыта приводит младших школьников к тому, что природные объекты все больше открываются им как субъекты, начинают осуществлять специфические субъектные функции, обеспечивая детям переживание собственной личностной динамики, помогая им строить систему своих отношений с миром, все больше становясь субъектом совместной с ними деятельности и общения.

2. Атрибуция субъектности Байкала как наделение его способностью осуществлять специфически субъектные функции успешно реализуются именно в контексте переживаемого младшими школьниками периода субъектного отношения к природе, характеризуемого субъектно-непрагматическим типом модальности и поступочным параметром интенсивности.

3. В процессе субъективизации Байкала используется интегрирование содержания учебных дисциплин, осуществляемое по типу круга с контуром обратных связей, причем в структуре содержания предусматриваются экологический, перцептивно-аффективный, творческий, рефлексивный и когнитивный компоненты.

4. «Встреча» природы и человека, овладевшего экологической этикой, – это взаимодействие двух субъектов, от которого выигрывают оба: природа, наделенная человеком самооценностью, увеличивает свою творческую мощь; человек, вознагражденный природой, становится духовно и материально богаче.

5. Образование следует рассматривать как формирование образа будущего экологического общества и в его рамках – формирование образа человека как любовно-творческого типа личности, владеющего нормами и правилами этического взаимодействия с природой.

6. В содержание образования включается новый тип опыта – опыт наблюдения экологической этики.

7. Взаимодействие в системе «учитель-ученик» осуществляется в контексте диалогического общения, актуализируется внутренний потенциал ученика в контексте технологии педагогической поддержки.

8. Овладение нормами и правилами экологической этики младшими школьниками рассматривается как основа развития эгоцентрического экологического сознания учащихся на следующих ступенях образования.

**Основные положения диссертации
отражены в следующих публикациях:**

Статьи в реферируемых изданиях:

1. Шадаров Б. Г. Образовательные перспективы экологической этики / Б. Г. Шадаров, М. Н. Очиров // *Философия образования.* – 2010. – №2(31). – С. 106-112.
2. Шадаров Б. Г. Формирование этических норм взаимодействия с природой в младшем школьном возрасте/ Б. Г. Шадаров // *Вестник Бурятского государственного университета.* – 2009. – Вып. 10. – С. 103-108.

Статьи в других изданиях:

3. Шадаров Б. Г. Подготовка будущих учителей к осуществлению экологического образования учащихся / Б. Г. Шадаров // *Педагогические перспективы устойчивого развития: материалы всероссийской научной конференции, г. Улан-Удэ, 6-9 июля 2005 г.* – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2005. – С. 63.
4. Шадаров Б. Г. Субъективизация природных объектов как фактор формирования этической установки отношения к природе младших школьников / Б. Г. Шадаров // *Инфокоммуникационные образовательные технологии : модели, методы, средства, ресурсы: материалы 1-й Байкальской региональной научно-практической конференции с международным участием, г. Улан-Удэ, оз. Байкал, 1-5 июля 2009 г.* – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2009.
5. Шадаров Б. Г. Экспериментальная модель начального обучения с направлением на этическое освоение природы / Б. Г. Шадаров // *Самоидентификация человека и образование: материалы международной научной конференции, г. Улан-Удэ, 1-4 июля 2010 г.* – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2010. – С. 85-91
6. Шадаров Б. Г. Педагогическая поддержка для развития экологической этики младших школьников / Б. Г. Шадаров // *Компетентностный подход в образовании : концепции и реализация: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Улан-Удэ, 27 июня – 30 июня 2013 г.* – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. госуниверситета, 2013. – С. 56-62.

Подписано в печать 26.11.2013. Формат 60 x 84 1/16.
Усл. печ. л. 1,2. Тираж 100. Заказ 668.

Издательство Бурятского госуниверситета
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: riobsu@gmail.com