

И.Л. Орехова

**ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ
ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

И.Л. Орехова

**ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ
ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Монография

Челябинск

2012

ББК 74.48: 74.200.55

О – 65

УДК 378: 371.011

Орехова И.Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 340 с.

ISBN 978-5-85716-912-4

Одним из основных принципов современной трансформации образования является его диверсификация, методологически направленная на сближение потребностей общества и личности. С другой стороны, определяющим качественным признаком образования принимаются комплексное благополучие, здоровье подрастающего человека, поколения, нации. И при этом современное отечественное общее образование является выраженом здоровьезатратным. В монографии с помощью педагогической антропологии отмечены основные факторы здоровьезатратности образования и проанализировано их проявление и развитие.

Необходимость устранения отмеченного качества отечественного образования обуславливает создание и реализацию эколого-валеологизации диверсифицированной профессиональной подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности, адекватной личностно-возрастным особенностям, возможностям и предрасположенностям подрастающего человека. Именно такой подготовке посвящена эта книга.

Монография адресована преподавателям вузов, аспирантам, соискателям, практикам образования.

Рецензенты:

Б.Ф. Кваша, д-р пед. наук, д-р юрид. наук, д-р философ. наук,
профессор (г. Санкт-Петербург)

Н.Н. Тулькибаева, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

Л.В. Трубайчук, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

ISBN 978-5-85716-912-4

© И.Л. Орехова, 2012

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	12
1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	13
1.2. Научно-прикладной анализ становления эколого-валеологии как основы профессиональной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	37
1.3. Теоретико-педагогический анализ проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	59
Выводы по первой главе	82
ГЛАВА II. КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	85
2.1. Общие положения концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	86
2.2. Методологические основания концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	99
2.3. Закономерности и принципы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	124
2.4. Концептуальная многоуровневая модель эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	139
Выводы по второй главе.....	159

ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	164
3.1. Технологическое обеспечение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	164
3.2. Результирующая характеристика эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	185
3.3. Система эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	204
Выводы по третьей главе	217
ГЛАВА IV. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	219
4.1. Объективные основания эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	219
4.2. Содержательно-технологическое наполнение эколого- валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	243
4.3. Анализ результатов экспериментальной реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях	261
Выводы по четвертой главе.....	277
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	279
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	285
ПРИЛОЖЕНИЕ	308

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловливается необходимостью разрешения проблемы целенаправленного формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в целом, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. При том, что благополучие, соотносимое в настоящее время с демографией, продолжительностью жизни населения, природно-социальным окружением и образом жизни, по результатам многочисленных исследований является неудовлетворительным в современной России. Большая часть ответственности за такое положение дел ложится на образование во всех проявлениях и на всех его уровнях, так как именно образование выполняет важнейшую роль в формировании подрастающего человека – в аспекте его физического, духовного и социального благополучия.

Однако в названной ситуации образование, которому по самой сути и социально-личностной значимости принадлежит быть здоровьесберегающим, здоровьеразвивающим, на самом деле является здоровьезатратным. Согласно данным Министерства образования и науки РФ только спустя один учебный год у 60–70% младших школьников возникают пограничные психические нарушения. За время обучения в школе число здоровых детей уменьшается в четыре раза, а среднегодовой темп роста хронической заболеваемости школьников составляет около 6%. Проблема здоровья и оздоровления подрастающего поколения рассматривается как приоритетное и стратегическое направление трансформации мирового сообщества, государств и образования на протяжении, по крайней мере, столетия. Это отражено в международных и федеральных директивных и рекомендательных документах и материалах: «Конвенция о правах ребенка», «Здоровье–21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ», «Здоровье для всех: основы политики для Европейского региона ВОЗ», «Конституция Российской Федерации», Закон РФ «Об образовании», «Федеральная программа развития образования», «Программа модернизации педагогического образования», «Положение о Координационном научно-методическом совете по проблемам валеологического образования», «Примерное положение о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения», «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и другие. В названных документах, а также во многих других – международного, государственного, регионального уровней (только в России их насчитывается в настоящий момент более 150) – оздоровление подрастающего человека и поколения сопряжено с упреждающим оздоровлением самого образования во всех существенных проявлениях его. Это значит, что

начинать системное опережающее оздоровление необходимо с адекватной подготовки педагогов системы общего образования.

Несомненно, современный этап развития высшего образования характеризуется устойчивой тенденцией к повышению уровня профессионально-педагогической подготовленности студентов, как будущих педагогов, развитию их личностных и профессионально значимых качеств – вследствие целенаправленной разносторонней подготовки. Но вместе с тем, анализ научных публикаций, результатов многочисленных исследований и опыта работы образовательных учреждений свидетельствует о том, что в настоящее время российское образование и российское общество не готовы к эффективному решению проблемы сохранения российского этноса, целенаправленного формирования и развития комплексного благополучия подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой. Эта проблема рассматривалась в качестве актуальной еще М.В. Ломоносовым; к ее изучению обращались многие выдающиеся исследователи в разных областях знаний (Я.А. Коменский, И. Кант, К. Маркс, С.П. Боткин, И.И. Мечников, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.М. Флоринский, В.И. Вернадский, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, И.И. Брехман, В.П. Казначеев и другие).

Вхождение в состояние нынешнего системного кризиса российского общества усугубило неустойчивость его развития и массовое неблагополучие россиян – в физических, духовных и социальных аспектах его, а также в отношениях их между собой, с природой, социально-природной средой и с самим собой. Тем самым речь идет о неустойчивости системы «человек – общество – природа (биосфера)». В поисках эффективных средств выхода из этого положения (с акцентом на образование) была выделена сначала эколого-валеология, затем определен подход к целенаправленному развитию природно-социальных систем и, наконец, сформировано эколого-валеологическое образование (И.И. Брехман, В.П. Казначеев, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева и др.). В связи с этим остро ставится вопрос об эколого-валеологизации подготовки студентов всех специальностей и уровней педагогического образования.

Так как природа дает людям существенно различающиеся познавательные возможности и способности, то должно быть адекватно различным по своему существу, то есть диверсифицированным, и общее образование, а значит, необходима соответствующая диверсификация эколого-валеологизированной подготовки. Наблюдения и анализ исследований показывают, что в целом такой подготовки студентов не существует.

Актуальность исследования, нацеленного на создание, научно-методологическую и методико-технологическую разработку и обоснованную реализацию новационной системы подготовки студентов, как будущих педагогов, рассматривается нами по нижеследующим уровням.

Социально-педагогический уровень обуславливается необходимостью преодоления комплексного кризиса общества, государства, образования. Современный этап развития общества характеризуется устойчивыми тенденциями к формированию «конкурентоспособной в глобальном масштабе национальной инновационной системы», и это формирование предполагает «развитие человеческого потенциала России, включая преодоление негативных демографических тенденций» (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года). Таким образом, образование должно быть нацелено на формирование здоровой личности подрастающего человека, комплексного его благополучия, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Традиционная профессиональная подготовка в этой области недостаточно эффективна. В связи с этим необходима упреждающая эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. В этом заинтересовано общество, государство, особенно в связи с Болонским процессом, направленным на поиск общности европейских систем высшего образования и обусловившим качественную трансформацию образования, направленную на его глобализацию, диверсификацию, формирование компетенций, а также создание условий сохранения и укрепления здоровья развивающегося человека.

Научно-теоретический уровень обусловлен тем, что исследуемая нами подготовка студентов рассматривается как подсистема профессиональной подготовки в вузе. Общая методология профессионального образования достаточно разработана, сформулированы концептуальные основы модернизации такой подготовки, однако отсутствует теоретико-прикладное обеспечение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений. Значимость такой подготовки обуславливается тем, что природа дает людям сущностно различающиеся познавательно-деятельностные возможности и способности, следовательно, должно быть адекватно различным по своему существу и общему образованию, а значит, необходима соответствующая диверсификация профессиональной подготовки студентов.

Научно-методологический уровень обуславливается, во-первых, развитием методологии педагогики и совершенствованием научно-методологических подходов к созданию современных теорий образования. Новационной педагогической деятельности необходимы свои диверсифицированные методологии изменения образования. Возникает, однако, вопрос о формировании метаметодологии, которая позволяет доказательно оценивать, когда, как, каким образом и в какой выборочной последовательности использовать

диверсифицированные по тактическим целям методологии. Этот феномен, названный созинерией, разрабатывается в работах З.И. Тюмасевой, Л.И. Пономаревой и др. Во-вторых, на фоне комплексного кризиса, охватившего мировое сообщество, изменяются отношения человека к комплексному благополучию самого себя и окружающей социально-природной среды. В связи с этим нельзя не отметить значение эколого-валеологии, обуславливающей эколого-валеологизацию образования, в том числе и профессиональной подготовки студентов. Решение этой проблемы требует поиска новых методов и методологий.

Уровень педагогической антропологии обуславливается потребностью изучения социально-исторического развития отношения человека к комплексному благополучию самого себя и окружающей социально-природной среды в аспекте соотнесения онтогенетического развития подрастающего человека и филогенетического развития современного человека. Антропология, интенсивно развиваясь в последнее столетие, вынужденно не имеет унитарного предметно-методологического толкования, рассматриваемого с позиций, прежде всего, философии, истории, системогенетики, антропогенеза, гносеологии, биологии человека, психологии, педагогики и др. Все виды антропологии в большей или меньшей степени отражаются в педагогической антропологии, ранние предпосылки которой проявляются в трудах Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля и др. философов, обращенных к обучению и воспитанию и некоторым особенностям человека. Философские и педагогические основы антропологии в аспекте природосообразности педагогики и образования, а также педологии рассматривали в свое время Л.С. Выготский, М.И. Демков, И. Кант, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, П.Ф. Лестгафт, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Г.Я. Трошин, К.Д. Ушинский, Г.С. Холл, и др. Значимость этого уровня исследования определяется тем, что современная педагогическая антропология (М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, В.П. Казначеев, А.И. Субетто, З.И. Тюмасева, И. Шелер и др.) позволяет решать подготовленным педагогам междисциплинарные проблемы становления личностей в условиях их диверсифицированного развития. В связи с этим необходима упреждающая подготовка педагогов средствами педагогической антропологии и эколого-валеологизированной педагогики.

Анализ имеющихся в науке исследований свидетельствует, что формирование комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды реализуется в системе общего образования недостаточно полно и целенаправленно. Кроме того, отсутствует, как целостная система, эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки педагогов и педагогических коллективов к оздоровительной деятельности в образовательных учреж-

дениях. Таким образом, выявляются следующие *противоречия* социального и педагогического характера:

- между обязывающими и рекомендательными документами международного и государственного уровней, отображающими необходимость целесообразной, конструктивной, активной деятельности социальных, в том числе и образовательных структур, обращенных к важнейшим ценностям – жизни, здоровью человека и окружающей его социально-природной среды, и малоэффективной практической оздоровительной деятельностью названных структур и самого населения;

- между осознанной потребностью государства и общества в эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовке педагогов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и теоретико-методологической и методико-технологической неразработанностью концептуальных основ такой подготовки;

- между существующими потенциальными возможностями эколого-валеологического наполнения учебных планов образовательных учреждений и отсутствием реальной нацеленности педагогических коллективов на эффективную реализацию этих возможностей – по причине неподготовленности педагогов и педагогических коллективов в области эколого-валеологического образования или его эколого-валеологизации.

Необходимость в рассмотрении названных противоречий проявляется в том, что, будучи внешними или внутренними по отношению к образованию определенного уровня, они обуславливают проблему, на основе которой и формулируется тема исследования, разработка которой позволила сформулировать следующие *основные положения*:

1. Специальные методологии эколого-валеологии и эколого-валеологического образования выбраны в процессе исследования в связи с тем, что они ориентированы на эффективное решение проблемы формирования и развития комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

2. Концепция эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях представляет собой комплекс ключевых положений, всесторонне раскрывающих ее сущность. Ее основными компонентами являются: когнитивные основы, методологические подходы, совокупность закономерностей и соответствующих им принципов, концептуальная многоуровневая модель подготовки студентов, как будущих педагогов, к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

3. Непротиворечивость и логическая состоятельность основных понятий, определяющих понятийно-терминологическое поле исследования, обеспечи-

вается родово-видовым соподчинением, что позволяет сущностно уточнить и конкретизировать ряд понятий: «эколого-валеологизация подготовки студентов», «диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов»; на основе этих понятий раскрывается также ряд частных понятий теории и методики профессионального образования, предполагающих обновление содержания актуальных педагогических проблем: «эколого-валеологическая подготовленность», «эколого-валеологическая готовность», «эколого-валеологическая компетентность», «диверсифицированная оздоровительная деятельность».

4. Создание новационной системы подготовки педагогов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обеспечивается специальной методологией, включающей последовательность из двадцати функционально-факторных этапов разработки искусственных (в том числе и педагогических) систем.

5. Диверсификация эколого-валеологизированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях имеет два первичных уровня: диверсификация по видам педагогических явлений – подготовка, подготовленность, формирование компетентности и итоговой готовности и диверсификация по типам педагогической специализации, которая соотносится с гуманитарной и естественнонаучной направлениями педвузовской подготовки студентов, а также девять вторичных уровней.

6. Технологическое обеспечение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливается адекватным эколого-валеологическим наполнением учебных курсов базовой части учебных планов, разработкой и реализацией эколого-валеологизированных и эколого-валеологических курсов вариативной части этих учебных планов, оздоровительно-учебной работой, активным целенаправленным оздоровлением студентов, а также эколого-валеологическим обеспечением педагогической практики и учебно-исследовательской работой студентов.

7. Эффективность эколого-валеологизации исследуемой подготовки студентов, как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека, оценивается по итоговым результатам соответствующего педагогического эксперимента и комплексного анализа многоэтапного процесса создания, научно-прикладной разработки и практической реализации этой системы, основанного на сочетании лонгитюдного анализа, педагогического мониторинга, верификации и валидности.

Выражаю искреннюю признательность своему научному наставнику, директору Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, доктору педагогических наук, профессору, Заслуженному работнику высшей школы РФ Зое Ивановне Тюмасевой.

С глубокой благодарностью оцениваю помощь заведующего Эколого-валеологическим центром ИЗЭЧ доцента Александра Авдеевича Цыганкова в подготовке монографии, а также высказанные им критические замечания и рекомендации.

Выражаю глубокую признательность коллективу Института здоровья и экологии человека, благодаря которому удалось апробировать разработанную систему эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, и моему помощнику Алене Сергеевне Шкитовой.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Необходимость в настоящей главе обуславливается следующими факторами:

- эколого-валеология понимается как наука о комплексном благополучии, интегрированном здоровье и оздоровлении определенной базовой системы и ее надсистемы – во взаимосвязи названных их состояний. В нашем исследовании в качестве такой системы рассматриваются субъекты образования, а в качестве надсистемы – образовательная среда во всем многообразии образовательных факторов, воздействующих на субъекты образования;

- эколого-валеологизированная диверсифицированная профессионально-педагогическая подготовка студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях является подсистемой по отношению к общей профессиональной подготовке, осуществляемой в условиях педвузовского образования. Таким образом, ставится и решается вопрос *о создании* новационной педагогической системы, нацеленной на формирование у будущих педагогов эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия;

- разработка диверсификации такой подготовки должна быть упреждена выявлением тех источников, основных положений, которые и послужат базой для ее создания.

Изучение обозначенной в названии книги проблемы осуществляется на основе педагогической антропологии, рассматривающей особенности онтогенетического развития подрастающего человека – в аспекте филогенеза современно человека и его отношений с окружающей средой.

1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Изучение, тем более создание определенной системы, хотя и актуализируется конкретными проблемами, обуславливается развитием познания, культуры, а также запросов и заказов социумов разного уровня. Именно поэтому типы названных изучений имеют определенные предпосылки, выраженные в большей или меньшей степени, которые проявлялись в процессе социально-исторического развития или актуализированы социально-кризисными явлениями. В таком аспекте мы и рассматриваем феномены «эколого-валеология» и «эколого-валеологическое (эколого-валеологизированное) образование», а затем уже – «эколого-валеологизация подготовки студентов» и «диверсификация эколого-валеологизированной подготовки».

Для нашего исследования важен факт, подчеркнутый Б. Саймоном [311]: чтобы совершенствовать настоящее, необходимо очень хорошо знать прошлое. Таким настоящим для нас являются не только отношения человека с окружающим миром, которые изучает философская антропология [34], и даже не такие специальные типы этих отношений, которые становятся предметами изучения физической, культурной, психологической, педагогической, религиозной и некоторых других разновидностей общей антропологии [199], но такой интегрированный тип ее, как *эколого-валеологическая антропология*, изучающая генезис отношений человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой [280]. Более того, эколого-валеологическая антропология рассматривает генезис названных типов отношений в аспекте либо филогенетического формирования их, и тогда говорят о ее экологической составляющей, называя ее *педагогической антропологией*, либо онтогенетического формирования, называя эту составляющую *эколого-валеологической педагогией* и выделяя в ней *эколого-валеологическое образование*. При этом, конечно, онтогенетическое формирование названных типов отношений человека гомологично филогенетическому формированию их.

Н.И. Пирогов еще в 1856 году, обсуждая в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» научные основы благополучия человеческого бытия, ставит вопрос об актуальности разработки «педагогической антропологии». С тех пор многие исследователи разрабатывали и методологию, и содержание педагогической антропологии (К.Д. Ушинский [365], П.Ф. Каптерев [144], Б.М. Бим-Бад [48] и др.). Более того, она принимала облики то педологии [50], то развивающего обучения [94], то педагогики отношений [10], не од-

нажды трансформируя предмет и методологию изучения. Названные трансформации имеют как негативную, так и позитивную значимость. Негативная значимость проявляется в неоправданном и нецелесообразном сужении предмета педагогической антропологии вообще, позитивная проявляется в выборе специфических отношений человека, например, в системах «человек – человек», «педагог – воспитанник», «человек – природно-социальная среда» или в эколого-валеологии – взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами, природой, природно-социальной средой и с самим собой. Эти системы не могут рассматриваться вне антропологии вообще и человековедения. Такая взаимосвязь нередко используется в педагогических исследованиях [140; 335].

Тем не менее, переживая названные содержательно-технологические перипетии, «... в настоящее время антропологический принцип – один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание – стержень профессиональной подготовки учителя» [221, с. 16]. Последнее из названных обстоятельств приобретает особую значимость для наших исследований, обращенных к эколого-валеологической подготовке, нацеленной на формирование готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. При этом важно подчеркнуть, что в последние два десятилетия педагогическая антропология рассматривается как «отрасль человековедения» (В.П. Алексеев [7], Б.Г. Ананьев [12], В.П. Казначеев [140], А.И. Субетто [335] и др.).

Обращаясь теперь непосредственно к предпосылкам эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (которые нацеливаются на эколого-валеологизацию процесса целенаправленного формирования подрастающего человека и его поколения с окружающим миром) будем исходить из следующих основных условий:

- *во-первых, социально-исторические предпосылки* (в их развитии) современных взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой, рассматриваются не только в исторической последовательности их, но отличаются (в сравнении с некоторыми другими исследованиями в области педагогической антропологии) тем, что для нас педагогическая антропология – это, прежде всего, антропология, на которую спроецирована педагогика – в историческом процессе развития человека;

- *во-вторых*, в связи с выбранной нами темой исследования, имеются в виду *не столько общие* «педагогические аспекты», *но конкретно* эколого-валеологизация подготовки педагогов, которая рассматривается в аспекте предпосылок целенаправленного формирования отношений и взаимоотноше-

ний определенного типа, таких как социальные явления – в их историческом развитии; и это обстоятельство побуждает к изучению более специальных предпосылок, чем те, которые изучены ранее;

- *В-третьих*, рассматривая предпосылки именно эколого-валеологизации подготовки студентов в рамках педагогической антропологии, обращаемся к взаимоотношениям педагога и воспитуемых, а в итоге – к педагогическому явлению в виде упреждающей профессиональной подготовки педагогов, которая (в ее социально-историческом развитии) проходит этапы деятельности, познания, обобщения, научного осмысления, а следовательно, теории, методологии и научно обеспеченной практики.

В том, что рассматриваемая в монографии педвузовская подготовка, нацеленная на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека, упреждающе рассматривается в аспекте педагогической антропологии, есть немалый смысл еще и потому, что культура в целом, частью которой являются отношения человека к социально-природному окружению его, является антропологическим феноменом. А здоровье, оздоровление и оздоровительная деятельность человека соотносятся не только с человеком, но рассматриваются как интегрированные характеристики динамических систем, в том числе – природных, социальных и социально-природных. Это подчеркивается в научных трудах многих исследователей – В.П. Казначеева, В.П. Петленко, А.И. Субетто и др.

Таким образом, предпосылки становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях будут рассмотрены нами в этом параграфе не только с позиции историографии, традиционно выделяющей четыре группы предпосылок: общественно-экономическая ситуация, социальный заказ на решение исследуемой проблемы, развитие теоретических представлений, способы решения изучаемой проблемы в образовательной практике [396, с. 5–6], но, в первую очередь, с позиции педагогической антропологии, что наиболее актуально для нашего исследования.

Социально-исторические предпосылки становления исследуемого в монографии педагогического явления мы выделяем в соответствии с основными периодами возникновения и развития данной проблемы. В силу охарактеризованных выше содержательно-целевых особенностей исследования при изучении предпосылок становления обозначенной проблемы мы не можем не обращаться к отношениям человека с окружающим миром и самим собой как фактору его комплексного благополучия – в аспекте истории человечества. Изучение предпосылок выраженных особенностей современного человека,

этносов, наций, народов сопряжено с изучением истории человечества. Л.Н. Гумилев представил человеческую историю как историю народов [91, с. 11], выделив три параметра, которые характеризуют исторические события:

- *первый параметр* – пространство как территория обитания в определенных границах (так называемый кормящий и вмещающий ландшафт), на которой живет человек и его этнос; строго говоря, имеются в виду взаимосвязи человека и этноса с окружающей средой (конечно, в благополучии их и при устойчивости названных взаимосвязей), то есть эколого-валеологическое обеспечение рассматриваемых явлений, к чему и обращено наше исследование;

- *второй параметр* – время: каждое историческое событие происходит не только где-то, но и когда-то; причем последнее соотносится, прежде всего, с тем, что были ближние и дальние родственники, есть семья и будут потомки; тем самым, временные координаты существуют наряду с пространственными;

- *третий параметр* характеризует сам исторический процесс, который проявляется в виде следующих конкретных факторов: человечество образует одну из оболочек Земли – антропосферу, обусловленную бытием вида *Homo sapiens*; оставаясь в пределах этого вида, оно мозаично, то есть состоит из разных народов, говоря по-современному, этносов; в рамках этносов, контактирующих друг с другом, творится история; и опять проявляется *феномен взаимоотношений этносов* – во всем многообразии их проявлений; в связи с этими взаимоотношениями и проходит «... абсолютная ломка, когда старые этносы (народы) исчезают и появляются новые» [там же, с. 14].

Для русского народа, русского этноса, предками были древние русичи, выходцы из Литвы и Орды, и финно-угорские племена. Возникнув на волне пассионарности, этнос проходит ряд закономерных фаз развития – от пассионарного до коадаптивного, которые обуславливают адекватно специфическое этапное развитие отношений субъекта этноса к другому субъекту, группам людей (обществу), природе, природно-социальной среде и к самому себе – в аспекте комплексного благополучия, здоровья. Названная совокупность отношений (в их развитии) и становится, в свое время, предметом специальной области знаний, называемой эколого-валеологией, а целенаправленное формирование таких отношений – эколого-валеологизированным образованием или эколого-валеологическим образованием. В связи с темой исследования нас интересует развитие содержательно-организационного обеспечения неформального и формального воспитания у подрастающих россиян отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе как основы комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, что и предопределяет *предпосылки эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки* студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы [18–21, 74, 92, 99, 133, 152, 176 и др.] позволил выделить основные периоды параллельного формирования эколого-валеологического образования подрастающего человека и эколого-валеологизации исследуемой подготовки. Подчеркнем: предыстория названных выше педагогических явлений не может не начинаться с исторически первой «педагогической структуры», которая призвана воспитывать подрастающего человека и поколение в духе усвоения бытового, трудового, культурного опыта – в процессе совместной деятельности и общения со старшим поколением. Такой структурой является семья, родоплеменная община. В их условиях неформальное обучение и воспитание как прообраз «домашнего эколого-валеологического воспитания» давало неограниченные возможности не только для воспитания человека в условиях непосредственного и постоянного общения с природой, но и для становления соответствующих традиций в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой. Дети в семье усваивали перцептивно-аффективный, поведенческий, трудовой, познавательный и нравственный опыт – в процессе совместной деятельности и общения со старшими.

Идея общественного воспитания, обучения подрастающего человека утверждалась в процессе исторического развития общества и разрабатывалась философами, крупнейшими педагогами-мыслителями на протяжении всей истории развития современного человека как одна из важнейших социальных проблем. Параллельно с ней разрабатывалась и проблема адекватной подготовки педагогов, нацеленных на формирование комплексного благополучия подрастающего человека. Размытость исторических границ решения проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности обуславливает необходимость определения отправной точки в осмыслении ее генезиса. В качестве ее мы решили взять исторический период, начиная с конца X века, что связано с появлением первых российских школ.

Первый период становления проблемы исследования можно обозначить как период *спонтанного зарождения* подходов к эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки педагогов к оздоровительной деятельности (до первой четверти XVIII века).

Первоначальное появление школ на Руси (конкретно в Киеве) произошло в 988 году, в связи с настоятельной необходимостью замены старой идеологии родоплеменного строя идеологией нарождавшегося феодализма и введением на Руси византийского православия, способствовавшего укреплению государственной власти, феодальных отношений, международного положения Киевской Руси и появлением устава князя Владимира об обучении детей. При

Ярославе Мудром, сыне Владимира, упорядочиваются отношения россиян (в разнообразии племенных отношений): составляется сборник раннефеодальных отношений, который назывался «Русской правдой»; разрабатываются княжеские уставы, правовые сборники, «Кормчие книги», «Мерило праведное», акты, грамоты и т.д. В Новгороде открывается в 1030 году школа, где учились дети мирян и священников, изучая грамматику, риторику, философию, а также христианскую мораль, священную историю, географию, астрономию и даже лечебные свойства минералов и камней. В связи с этим необходимо было готовить «учителей», для этого использовались специальные *«дидактические материалы»* в виде так называемых изборников.

С XI века целенаправленно *формируется в народной культуре массовая забота о благополучии жизни и здоровья детей*. Народная мудрость обращается к самобытным подвижным играм, развлечениям, пляскам, русской бане, купанию, которые в свое время входят в памятники отечественной культуры и педагогики – «Поучение Владимира Мономаха детям» (XI в.), «Пчела» монаха Антония (XII в.), «Домострой» (XV–XVI вв.), «Гражданство обычаев детских» Епифания Славинецкого (XVII в.), «Юности честное зерцало, или показания к житейскому обхождению» (XVIII в.), «Регламент или устав духовной коллегии» Феофана Прокоповича (XVIII в.) и другие.

Вплоть до конца XVIII века естественнонаучное образование в России, в том числе и знания о человеке, носили выраженный религиозно-поучающий характер. Свои первые представления о природе россияне получали на протяжении многих веков преимущественно из Библии и рукописей церковно-богослужебного содержания, изложенного монахами по разным переводам. Учителями, которые несли в народные массы эти знания и занимались воспитанием подрастающего поколения, в тот период были священники и монахи.

Развитие феодализма в Киевском государстве X–XII веков характеризуется усилением крупного феодального и церковного землевладения и политической роли феодалов. Однако укрепление феодальных отношений и возникновение новых местных культурных центров привели к феодальной раздробленности и распаду Киевского государства в XII веке. Так что дальнейшее развитие феодальных отношений происходило в рамках новых государственных образований.

В XIV–XV веках и *личностные, и общественные отношения россиян во многом обуславливались интенсивным освоением земель Северо-Восточной Руси крестьянами, переходившими в относительно защищенные от вторжения местные районы междуречья Оки и Волги*. В связи с этим выросли крупные феодальные землевладения и хозяйства, особенно церковные. Центром объединения русских земель и формирования русского государства (в результате длительной политической борьбы) стало Московское великое княжество. И это объединение в значительной степени *обновило характер взаимоотноше-*

ний в княжестве, потому что опорой этого объединения стали и светские, и духовные феодалы, заинтересованные в укреплении государственной власти, защите своих владений от внешней опасности и выступлений народных масс. С середины XIV века на Руси происходит подъем, который сыграл важную роль в развитии ремесел и торговли, а значит и в развитии социальных и производственных отношений.

В XV–XVII веках определяющей тенденцией социально-экономических отношений в России была дальнейшая эволюция феодализма – в направлении усиления развития государственной поместной системы, складывания сложной иерархии внутри господствующего класса, развития сословно-представительных учреждений – Земских соборов. Окончательно определяется развитие феодализма на пути усиления крепостничества и самодержавия. Усиливается влияние человека на природную среду.

В царствование Ивана Грозного в России делаются первые попытки управления природоохранной деятельностью, которые выразились во введении определенных правил, сводов, законов природопользования, основанных на осознании роли человеческой деятельности в природе. И при этом уложением 1649 года юридически оформляется крепостное право в России: феодализм приобрел еще более тяжелые крепостнические формы. Самодержавие укрепилось.

Развитие отношений россиян обуславливалось также превращением ремесел в мелкое товарное производство, расширением торговых связей, появлением первых мануфактур, ростом купеческого капитала, заметным усилением экономического и политического значения городов, а во многом и параллельным развитием крепостнических и буржуазных отношений.

Конец XVII – начало XVIII веков обозначен эффективным решением Петром I задач, которые обусловлены предшествующим внутренним развитием российского государства, резким обострением классовых и внутриклассовых противоречий, сложностью международного положения и актуальной необходимостью проведения крупных реформ, направленных на преодоление отсталости России от передовых стран Запада и ориентированных на использование огромных ресурсов – при сохранении и укреплении феодально-крепостнического строя.

Таким образом, к первой четверти XVIII века сложились определенные социально-исторические предпосылки, которые позволяют рассматривать приведенные выше факты как «первые ростки» проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, к основным из них отнесем:

- развитие российского государства, сопровождавшееся формированием новых отношений россиян с окружающим миром, развитием производственных отношений, появлением формального образования;

- в результате усиления влияния на природную среду деятельности человека и осознания ее роли в природе проявляются первые попытки государственного управления природоохранной деятельностью;
- формирование в народной культуре массовой заботы о благополучии и здоровье подрастающего человека и систематизация таких знаний в виде специфических «дидактических материалов».

Второй период становления проблемы исследуемой подготовки обозначен нами как *пропедевтический период*, характеризующийся *развитием в России естественнонаучного образования и здоровьесберегающей педагогики* (первая четверть XVIII – начало XX веков). В этот период создаются первые светские школы, а благодаря развивающимся связям с Европой, в отечественное воспитание и образование проникают гуманистические идеи. Начата большая работа на государственном уровне в области рационального природопользования, что было важным фактором создания знаний об использовании природных ресурсов. Петровские реформы, хотя и носили сословно-классовый характер, но способствовали развитию культуры, науки, просвещению и образованию. В 1724 году по указу Петра I открывается *Петербургская Академия наук*, с организацией которой иницировалось развитие естественных наук, проводятся путешествия и экспедиции по России с натуралистическими целями и описаниями почвы, рельефа, климата, богатств недр и биологических богатств России.

Заинтересованное обращение к демографии и благополучию народа, а также радикальное обновление отношений россиян к природе и к процессам, которые происходят в ней, стали проявляться несколько позже – во второй половине XVIII века в царствование Елизаветы I, когда актуализировалась необходимость в использовании естественных богатств страны в связи с потребностями экономического развития феодальной России и с нуждой в грамотных людях, способных решать новые производственные, хозяйственные и экономические задачи. Интеллектуальный и научный скачок в этой области произошел в 1755 году с открытием *Московского университета*, основанного по замыслу и плану М.В. Ломоносова указом императрицы Елизаветы Петровны. В составе университета были философский, юридический и медицинский факультеты и гимназия для будущих студентов. Обращаясь к студентам открываемого университета, М.В. Ломоносов говорил о здоровье российского народа, о сохранении и размножении его, в чем и состоит могущество всего государства. Шесть лет спустя он пишет прогностическую работу «О сохранении и размножении российского народа». При въезде в Академгородок под Новосибирском и сейчас приветствуют проезжающего слова М.В. Ломоносова: «Российское могущество прирастать будет Сибирью». Могущество и благополучие народа в будущих поколениях он соотносил с природным краем.

В.П. Казначеев подмечает: «Эти слова нашего великого естествоиспытателя при строительстве сибирской науки были взяты в качестве главного направляющего принципа» [139, с. 99].

В конце XVIII века в России открываются двух- и пятилетние народные училища. В них и *учительской семинарии* было введено естествознание. Написание учебника по естествознанию поручается академику В.Ф. Зуеву. В своем учебнике «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи» (1786 г.) он обращается не только к ученикам-семинаристам, но раскрывает некоторые вопросы, касающиеся методики преподавания: о содержании уроков, как сделать их наглядными, каких принципов необходимо придерживаться, чтобы изучение естествознания было научным и доступным. В.Ф. Зуев организовал и редактировал печатный ежемесячный журнал «Растущий виноград, издаваемый главным народным училищем города святого Петра», который был адресован студентам учительской семинарии и преподавателям.

По данным А.Р. Борисевича [59] в 1760 году на территории нынешней Белоруссии выходит в свет первый русский учебник «начального естествознания», а в 1809 году в учебный план могилевской гимназии в третьем классе были включены «Введение во всеобщую европейскую географию» и «Землеписание российского государства», в четвертом классе – «Российская география» и «Естественная история».

Дальнейший генезис естественнонаучного российского образования и подготовки педагогов для реализации его связан со следующими именами и педагогическими явлениями:

- В начале XIX века в Москве усилиями прогрессивных профессоров Московского университета студенческая молодежь стала приобщаться не только к изучению природы, но и ее охране; создано Московское общество испытателей природы. В этот же период учительская гимназия преобразуется в *Педагогический институт*. Но в целом первая половина XIX века характеризуется упадком естественнонаучного образования в России. Нельзя не отметить, что уровень профессиональной подготовки учителей в заведениях разного уровня в первой половине XIX века явно недостаточный. Об этом свидетельствует тот факт, что издаваемые в тот период учебники по естествознанию для училищ и гимназий не учитывали возрастные особенности учащихся, по содержанию они мало отличались от университетских учебников.

- В середине XIX века появляется первая самостоятельная работа по *методике преподавания естествознания* немецкого учителя А. Любена, взгляды которого оказали большое влияние на развитие методики преподавания естествознания в России и соответствующую подготовку педагогов.

- Вторая половина XIX века характеризуется большим вкладом в развитие естественнонаучного образования и подготовки педагогов ученых-естественников А.Н. Бекетова, К.А. Тимирязева, ученого-методиста А.Я. Герда. При чем заслуга последнего в том, что его научно-методическая и практическая работа «подготовила и предопределила построение методической системы преподавания естествознания и системы подготовки учителей естествознания» [354, с. 13–14].

- В конце XIX века в Томске открывается Сибирский университет, профессора и студенты которого разворачивают большую практическую работу в области охраны природы и природоохранного просвещения.

- В начале XX века организуются школы и училища на общественных и кооперативных началах, в которых естествознанию уделяется в 2–4 раза больше времени, чем в традиционных гимназиях. Появляется острая необходимость в соответствующей подготовке педагогов, способных к преподаванию естествознания на углубленном и современном уровне. С 1901 года начинает выходить первый в России *методический журнал «Природа в школе»*. В 1904 году организуется «Общество молодых натуралистов», в 1910 году – первая *экскурсионная педагогическая биостанция*. В.В. Половцев создает первый *курс методики естествознания*, который с 1904 года начинает читать его в Петербургском университете.

Деятельность М.А. Антоновича, А.П. Богданова, Д.И. Писарева, К.Ф. Рулье, К.К. Сент-Илера и других, с одной стороны, оказала неоценимое влияние на развитие интереса передовой части русского общества к естественным наукам, природе как фактору воспитания и образования подрастающего поколения, с другой стороны, обуславливала необходимость реформы образования вообще и естественного образования в особенности.

Нельзя не отметить, что на передовую педагогическую общественность и российских педагогов большое влияние оказывали педагогические идеи о формировании комплексного благополучия подрастающего человека зарубежных ученых-педагогов середины XVIII – конца XIX веков [65, 105, 182, 384, 382 и другие]. В связи с этим отметим основные положения получившей дальнейшее развитие здоровьесберегающей педагогики:

- здоровье ребенка – первая задача воспитания; приоритет при этом отдается физическому воспитанию, закаливанию, рациональному режиму дня. Физическое воспитание способствует выработке мужества, настойчивости, характера, развитию воли, нравственной дисциплинированности. Заботиться о здоровье ребенка нужно с раннего возраста: закаливать, ежедневно мыть ноги холодной, даже ледяной водой, кормить самой простой пищей, приучать спать на жесткой постели и т.д.; людям, ведущим сидячую и кабинетную жизнь, не-

обходимо использовать какое-нибудь упражнение, которое могло бы одновременно развлекать душу и давать занятие телу;

- неотъемлемой частью воспитания является трудовое воспитание на свежем воздухе: труд на свежем воздухе полезен для здоровья, предотвращает возможность вредной праздности, развивает не только физические силы, но и ум, формирует нравственность; ручной труд укрепляет здоровье;

- в соответствии с *различием качеств ребенка должны различаться методы воспитания*, на основе изучения подрастающего человека будить его интерес к познанию природы, общества, самого себя, развивать его любознательность;

- в качестве воспитательных средств избирать личный пример учителя, природу, окружающих людей;

- воспитание должно следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности, ибо природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми;

- познание подрастающего человека должно идти через ощущения, так как нет ничего в нашем сознании, что не было бы получено при посредстве ощущений, через органы чувств; чувственное познание и опыт становятся источниками научного знания; развивать ум ребенка и способность самому приобретать знания, а не «вдалбливать» их готовыми;

- саморазвитие сил, заложенных в каждом человеке, – фактор воспитания благополучного подрастающего человека;

- непрерывное развитие подрастающего человека через непрерывное природосообразное воспитание.

Таким образом, идеи последователей дидактики середины XVIII – конца XIX являются предпосылками современного понимания проблем эколого-валеологического образования, имеющего целью формирование рациональных взаимоотношений подрастающего человека с окружающей средой, обществом и самим собой, а также методическими основаниями, взятыми на вооружение при подготовке будущих педагогов того времени.

Конец XIX века ознаменовался появлением нового научного направления в психологии и педагогике – *педологии* (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др.) – в ответ на осознание потребности иметь систематизированное знание о ребенке и способах подготовки его к жизни, обеспечивающих формирование здорового, интеллектуального, творческого человека, способного противостоять огромным физическим и психологическим нагрузкам, которые явились результатом технократического развития общества. Появление педологии (от греч. *pais, paidos* – дитя) связано, прежде всего, с именем С. Холла, который в 1889 году создал первую педологическую лабораторию. Сам термин был предложен в 1893 году его учеником О. Хризманом.

Педология имела своим предметом всестороннее исследование закономерностей возрастного развития. Необходимо отметить, что в основе педагогических систем Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Дж. Локка лежал принцип знания психологических и физиологических закономерностей детского развития. И. Гербард создает систему психологии, которая должна стать для педагогики одной из ее основ, а его последователи впервые начинают систематически разрабатывать педагогическую психологию.

В полной мере научное изучение детского возраста началось во второй половине XIX века. Толчком этому послужило признание в философии (благодаря Г. Гегелю) и естествознании (благодаря созданию эволюционной теории Ч. Дарвина) идеи поступательного развития, которая обозначила возможность объективного познания ребенка – во имя целенаправленного, научно обоснованного процесса воспитания, формирования личности, благополучной, здоровой во всех проявлениях. Изучение ребенка осуществлялось в разных направлениях:

– *врачи и физиологи* в основном занимались познанием психофизиологических закономерностей;

– *гигиенистов* интересовали условия, которые обеспечивают нормальное развитие психофизиологических и физиологических функций, а также разработка средств, препятствующих негативному влиянию факторов среды;

– интересы *социологов и юристов* находились в области поведения подрастающего человека, специфики правонарушений;

– предметом специального изучения были *дети с особенностями развития*, для которых необходимо было организовать не только уход, но и обучение;

– в *педагогике* разрабатывались теоретические основы учебно-воспитательного процесса, а также способы практического использования данных о ребенке – в целях воспитания, обучения и целенаправленного развития благополучного во всех отношениях подрастающего человека.

В конце XIX – начале XX вв. был накоплен значительный материал о детском развитии, позволивший сделать ряд принципиально важных выводов, которые и были положены в основу формирования здоровой личности учащегося в процессе *диверсифицированного обучения, воспитания и его*:

- ребенок обладает своеобразной психофизической организацией;
- ребенок отличается от взрослого не только количественно (например, ростом, массой тела), но и качественно;
- развитие ребенка имеет скачкообразный характер, что обуславливает своеобразие отдельных возрастных периодов;
- физическое и психическое развитие ребенка тесно взаимосвязано.

Подчеркнем: обозначенная выше диверсификация образования не может не обуславливать диверсификацию подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Конец XIX века ознаменовался серьезными реформаторскими идеями в области подготовки педагогических кадров для учебных заведений России того времени. Ученые-гигиенисты А.С. Вирениус, В.В. Гориневский, Д.П. Никольский, В.И. Покровский, понимая, что решить проблему сохранения и укрепления здоровья учащихся по отдельности не в состоянии ни медицина, ни педагогика, предложили ввести серьезную подготовку учителей по школьной и детской гигиене. В этой связи А.П. Доброславиным была разработана программа преподавания гигиены, предназначенная для учительских семинарий и женских гимназий. Таким образом, к концу XIX века в отечественной педагогике определились истоки формирования ее валеологического направления: идея всестороннего и гармоничного развития личности подрастающего человека, антропологический принцип, основы теории физического воспитания и школьной гигиены. Появляются школы, содержание и обучение в которых отличается от традиционных для того времени учебных заведений: опытные школы К.И. Мая, женская гимназия М.Д. Могилянской, женская гимназия М.Н. Стоюниной, гимназия им. И.А. Медниковых, восьмиклассное коммерческое училище в Лесном (г. Санкт-Петербург). В этих учебных заведениях большое внимание уделялось сохранению и укреплению здоровья учащихся средствами физического воспитания. Коренному пересмотру были подвержены содержание, формы и методы физического воспитания, а занятия физической культурой были обязательными и ежедневными.

Начало XX останется в истории отечественного образования как время школьной реформы в области содержания образования и методики обучения. В рамках нашего исследования остановимся на тех идеях, материалах, педагогических явлениях, которые мы характеризуем как предпосылки зарождения проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях:

- П.Ф. Каптерев – физические, волевые и эстетические потребности личности развивающегося школьника необходимо увязывать со стремлением его жить в обществе и понимать значение своей деятельности для него; с этой целью в содержание образования необходимо включать разные игры и гимнастические упражнения.

- В.П. Вахтеров – в содержание образования необходимо включать знания из биологии, анатомии, физиологии, химии, физики, психологии и социологии – вследствие единства и неразделимости этих наук.

- Л. Линдрум, Г.Ф. Марков создали первые педагогические рекомендации по методике обучения трезвости.

- Работы многих ученых были посвящены семейному воспитанию в аспекте его влияния на формирование здорового образа жизни школьников.

- Коренному пересмотру была подвергнута и методика обучения учащихся, которая строилась на муштре и зубрежке. Получил развитие метод наглядности и другие природосообразные методики обучения, основанные на законах психики. Наметился переход от использования пассивных методов и методик, требующих чрезмерного умственного напряжения, к методикам, активизирующим учебный процесс и делающим его менее утомительным.

- «Новые» школы Е.С. Левицкого в Царском селе, Е.Д. Петровой в Новочеркасске, О.Н. Яковлевой в Галицине использовали для оздоровления детей природные факторы, рациональную организацию занятий и школьный распорядок дня и т.д.

Все названное выше не имело комплексного характера. Забота о здоровье учащихся была отдана в основном «в руки» физического и гигиенического воспитания. Системной и целенаправленной подготовки педагогов в этом направлении не осуществлялось. Таким образом, к концу второго периода сложились следующие социально-исторические предпосылки, определившие дальнейшее развитие проблемы эколого-валеологизации исследуемой в настоящей монографии подготовки студентов, как будущих педагогов:

- выраженное в социально-экономическом заказе становление и развитие отечественного естественнонаучного образования и естественнонаучной подготовки педагогов;

- осознание обучения и воспитания как факторов формирования комплексного благополучия подрастающего человека в его гармонии с окружающей социально-природной средой,

- осознание потребности иметь систематические знания о ребенке в процессе его онтогенеза, которые обуславливают диверсификацию его обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Третий период историографии исследуемой проблемы связан с экологизацией естественнонаучного образования, в том числе профессиональной подготовки педагогов, а также развитием санитарно-гигиенического просвещения (20-е – 60-е годы XX века).

В связи с победой в 1917 году Великой Октябрьской социалистической революции происходит коренное реформирование целей, задач и организации народного образования и высшего образования, особенно педагогического. Создаются педагогические вузы, при университетах организуются педагогические факультеты, постоянно действуют педагогические курсы для подготовки учителей начальной школы. В этот период методисты ведут активный поиск новой структуры естественнонаучного образования, которое способствовало бы формированию у молодежи материалистического мировоззрения.

Неоднократно проводимые в двадцатых годах XX века обследования качества подготовки выпускников педагогических вузов свидетельствовали о низком уровне теоретической и практической подготовленности их. Одной из причин низкой подготовленности педагогов естественнонаучного образования было отсутствие единой системы изучения естествознания и профессиональной подготовки. Развитие естественнонаучного образования в послереволюционный период связано с деятельностью Н.В. Верзилина, Б.В. Всесвятского, В.Ф. Натали, М.Н. Никольского, Н.П. Полянского, Н.А. Рыкова и других [354]. Выделенный нами период, несмотря на стремление к повышению качества подготовки педагогов, характеризуется нестабильностью в развитии естественнонаучного образования и профессиональной подготовки.

В послеоктябрьский период государством стала проводиться политика оздоровительных мероприятий в школах, которые определялись развитием школьно-санитарного дела в СССР. Санитарно-гигиеническая деятельность осуществлялась по следующим основным направлениям:

- учет санитарно-гигиенических требований при строительстве и эксплуатации школьных зданий, использования мебели и оборудования;
- проведение общественно-гигиенической работы в микросоциуме, содействие в создании семейной санитарно-гигиенической среды;
- формирование санитарно-гигиенической культуры учащихся.

В 20-х годах предыдущего века на проблему сохранения здоровья учащихся посмотрели с позиции здоровья самого учителя. Врачи-гигиенисты занялись изучением патологии здоровья учителя, были подняты вопросы приобщения его к здоровому образу жизни, научной организации труда, оздоровления и самообразования в области школьной и личной гигиены. «... только здоровый, бодрый и жизнерадостный учитель... его нервная организация, состояние его здоровья прямо отражаются на его занятиях. Понижение его ослабит и понизит результаты его работы» [133, с. 98].

Нацеленность педагогической теории и практики на развитие активности, самостоятельности, творчества у подрастающего поколения, потребности в здоровой личности, физически и духовно, обусловили появление инновационных школ (летних школ): «класс с открытыми окнами», «школа (интернат) на открытом воздухе», «лесная школа», «детская летняя колония», «летняя детская площадка», «летняя деревенская школа» и другие. Все они преследовали цели:

- оздоровление детей, их санитарно-гигиеническое просвещение;
- организация полезного досуга и трудового воспитания;
- объединение потребностей детского организма с обучением;
- общение с природой, где физическое оздоровление детей происходило в наиболее подходящей для их психики обстановке;

- формирование интереса к познанию социального и природного окружения и своего внутреннего мира, активности.

Нельзя не сказать об опытно-показательных учреждениях 20-х годов XX века, внесших существенный вклад в утверждение идеи здоровьесберегающего образования подрастающего человека. К ним относятся: Первая опытная станция С.Т. Шацкого, Красково-Малаховская опытная станция, Царицынская опытно-показательная школа 1 ступени им. И.С. Тургенева, медико-педагогическая станция Наркомпроса РСФСР, в которой работал В.П. Кащенко, создавший достаточно эффективную систему формирования, сохранения и укрепления здоровья детей. Его образовательно-воспитательная система базировалась на следующих положениях:

- целостное изучение ребенка с опорой на фундаментальные достижения физиологии и психологии;

- учет возрастных и психофизических особенностей школьников при организации процесса обучения;

- избежание физического и нервно-психического переутомления учащегося;

- максимальное использование и развитие способностей и склонностей ученика, его индивидуальности, профилактика негативных сторон в развитии личности;

- обращение к творчеству самих детей и педагогов; радость творческого процесса – пусковой механизм оздоровления психики;

- использование «гимнастики духа», внутренней гимнастики воли и чувствования, внимания и мысли;

- интеграция изучаемых дисциплин, связь гуманитарных и естественнонаучных предметов с рисованием, лепкой, ручными работами;

- оздоровление средствами искусства: художественная образность исполнения заданий, эстетическое оформление и гуманизация среды проживания и обучения, целебное воздействие музыки, рисование и т.д.;

- воспитание коллективизма и чувства товарищества;

- оздоровительный режим труда и отдыха, развлечений и обучения.

Экологизация естественнонаучного образования и профессиональной подготовки педагогов связана с введением в учебные планы вузов специальных курсов. В 40-х – 50-х годах прошлого века сначала в Московском университете, а затем и в других университетах страны с целью повышения качества высшего образования были введены курсы «Охрана природы» и «Общая экология». В педагогических вузах подобные курсы были введены только в 60-х годах XX века после утверждения Верховным Советом СССР «Закона об охране природы» – для студентов естественнонаучных специальностей и на факультетах начального образования. К концу шестидесятых годов курсы охра-

ны природы факультативно читались студентам всех специальностей. В дальнейшем университетские курсы охраны природы были сокращены и объединены с курсом «Общая экология».

В этот период возрастает значение педагогической и методической подготовки педагогов к осуществлению эколого-природоохранного образования и воспитания подрастающего человека. В 1969 году при отделении дидактики и частных методик президиума АПН СССР создается специальный научный совет, который занимался вопросами содержания и организации природоохранного просвещения учащихся средних школ, а также подготовки и переподготовки педагогов. В 1970 году в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР была создана лаборатория природоохранного просвещения, ее сотрудники совместно с педагогами Болгарии, Венгрии, ГДР, Польши, Чехословакии, Югославии участвовали в разработке содержания и методов преподавания охраны окружающей среды в учебных заведениях.

Подводя итоги третьего периода становления исследуемой нами проблемы, выделим сложившиеся в это время социально-исторические предпосылки, обуславливающие ее дальнейшее развитие:

- потребность общества в качественном естественнонаучном образовании подрастающего поколения и соответственной профессионально-педагогической подготовке специалистов, выразившаяся в процессе экологизации естественнонаучного образования;
- здоровье учителя рассматривается как фактор сохранения и укрепления здоровья учащихся;
- диверсификация образовательных учреждений, как средство формирования и развития активной, творческой, самостоятельной, благополучной во всех отношениях личности подрастающего человека;
- создание опытных учреждений, направленных на изучение особенностей подрастающего человека, обуславливающих его комплексное благополучие, здоровье.

Четвертый период развития исследуемой проблемы определяется *экологизацией общего образования* (70-е – середина 90-х гг. XX века).

Необходимость пересмотра отношений человека и природы, формирования экологического мировоззрения, культуры была осознана к началу семидесятых годов XX века. Это нашло отражение в декларации Конференции ООН по окружающей среде, состоявшейся в 1972 году в Стокгольме. В декларации провозглашалось, что охрана и улучшение окружающей среды является первоочередной задачей человечества; ведущую роль в осознании и улучшении понимания проблем окружающей среды следует играть образованию. Это обусловило новые требования к профессиональной подготовке педагогов-естественников, выразившиеся в необходимости глубокой экологизации ее.

Была разработана Международная программа по образованию в области окружающей среды.

В 1976 году на симпозиуме педагогов социалистических стран, разрабатывающих педагогические аспекты охраны окружающей среды, были сформулированы основные принципы природоохранного воспитания подрастающего человека, принято решение о формировании у школьников гражданской ответственности за принимаемые решения по отношению к природной среде. В 1977 году в Тбилиси состоялась Межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды, которая приняла Декларацию и разработала рекомендации, определяющие стратегию развития экологического образования, его цели, задачи, принципы и критерии. Это определяло направления совершенствования соответствующей подготовки профессиональных кадров в области экологического образования, нацеленного на формирование рациональных взаимоотношений подрастающего человека с окружающей социально-природной средой. С начала 80-х годов XX века начинает разрабатываться и реализовываться на рекомендациях Римского клуба новационная концепция общего образования в целом, которая сопровождалась его экологизацией.

В развитие идей, выраженных в названных документах, в СССР в период до 1990 года регулярно проводились конференции по образованию и подготовке педагогов в области окружающей среды. Но все проводимые мероприятия носили скорее всего декларативный характер. Мало что менялось в содержательно-организационном обеспечении педвузовской экологической подготовки будущих педагогов общего образования. Проблема совершенствования экологического образования подрастающего поколения решалась в основном средствами повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Об этом свидетельствуют результаты многочисленных министерских проверок качества такой подготовки. Совместная коллегия Гособразования СССР, Госкомприроды СССР, Бюро комиссии АН СССР по биосферным и экологическим исследованиям и АПН СССР отметила, что сложившаяся в стране система дошкольного, школьного, профессионально-технического, высшего и среднего специального образования, повышения квалификации и переподготовки кадров в области охраны окружающей среды сегодня не способна обеспечить реализацию поставленных перед ней задач.

Создавшаяся ситуация обусловила разработку и опубликование в 1994 году Концепции экологического образования в Российской Федерации. На ее основе идет разработка экологических концепций разного уровня. В этом же году появилась «Концепция общего среднего экологического образования», авторы ее (И.Д. Зверев, А.М. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов, В.П. Константинов) тесно увязали экологическое образование пусть еще не с

валеологией, но уже со здоровьем: «Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование научных знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственные отношения к окружающей социально-природной среде и здоровью [160].

В рассматриваемый нами период становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях активно разрабатываются философские идеи, концептуальные основы, психологическое и технологическое обеспечение непрерывного экологического образования, а также устойчивого развития (З.А. Абдуллаев [2], Т.А. Акимова [6], Х.А. Барлыбаев [33], С.Д. Дерябо [97], А.Н. Захлебный [116], И.Д. Зверев [117], В.А. Игнатова [130], Н.М. Мамедов [160], Л.В. Моисеева [224], Н.Н. Моисеев [222, 223], Ю. Одум [254], Н.Ф. Реймерс [299], Г.П. Сикорская [321], А.Д. Урсул [364] и др.).

Выделенный этап взаимоотношений человека и окружающей его социально-природной среды, который характеризуется директивным утверждением экологического образования и экологизации общего образования подрастающего поколения, закончился осознанием обусловленности здоровья человека от благополучия окружающей среды. В дальнейшем такая взаимосвязь обозначенных благополучий повлекла обращение ученых к валеологическому образованию. Это и стало для нашего исследования признаком перехода исследуемой проблемы в следующий период ее развития.

Пятый период становления исследуемой нами проблемы определяется нами как период расцвета *валеологического образования* (середина 90-х годов XX – начало XXI веков).

Проблема здоровья подрастающего поколения всегда была актуальной для общества и образования. Но особенно остро она проявилась в конце прошлого столетия. Исследования в области здоровья учащихся общеобразовательных учреждений показали, что в течение всей школьной жизни у них наблюдается ухудшение состояния здоровья: только 25% первоклассников относятся к категории здоровых, в третьем классе их только 19%, в восьмом таких учащихся только 13%, в девятом – 9%, в одиннадцатом – 6%. К концу 80-х годов прошлого столетия в три раза увеличился процент суицида среди учащейся молодежи по сравнению с 1926 годом [105, с. 3–4]. Организм современных школьников испытывает огромный недостаток в движении, что отрицательно сказывается на здоровье, работоспособности, разрушает организм человека физически, подрывает его духовные силы.

Состояние здоровья обучающихся зависит от многих факторов, как эндогенных, так и экзогенных, среди которых, в первую очередь, необходимо выде-

лить образовательную среду и образ жизни. В этот период в отечественном образовании наметились следующие тенденции:

- была «реабилитирована» педология; ее основные идеи составляют «сущностное ядро валеологии»;

- в высших учебных заведениях стали создаваться валеологические кафедры и даже валеологические институты, а в педагогических университетах – отделения по подготовке школьных валеологов;

- осознание потребности в создании научного и практического валеологического знания, отвечающего критериям: систематичность теоретико-методологических подходов и научность практических методов оздоровления; охват больших слоев населения; минимизация затрат; работа с причинами, а не следствием; возможность анализа реальной ситуации и долгосрочного прогнозирования; соответствие требованиям максимальной экологичности и адекватности; наличие разработанной «техники безопасности»; в связи с этим стали появляться научные публикации, защищаться диссертации, издаваться научно-практический журнал «Валеология», регулярно проводятся региональные и всероссийские научно-практические валеологические конференции;

- в штатном расписании отдельных школ появились должности педагогов-валеологов.

Министерство образования РФ откликнулось на эти новации следующими действиями:

- на Коллегии Министерства образования было принято решение от 12.05.1995 года № 10/1 о введении учебного предмета валеологии в вариативную часть Базисного учебного плана с первого по одиннадцатый классы;

- приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию от 4.03.1996 года № 380 введена новая специальность высшего профессионального образования – 040700 «Валеология»;

- в 1999 году при Министерстве образования России создается Координационный научно-методический совет по проблемам валеологического образования (Приказ от 23.06.1999 г. № 1750);

- в 2000 году издается приказ Министерства образования РФ «Об утверждении Примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения» (№ 1418 от 15.05.2000 г.); в нем детально прописываются цели, задачи, основные направления деятельности таких центров.

В этот период в России зарождается движение школ здоровья под влиянием идей зарубежной педагогики и образования. Остановимся на характеристике некоторых комплексных программ, посвященных заботе о здоровье обучаемых, которые используются во всех развитых странах мира и которые

положены в основу адекватной подготовки педагогов к профессиональной деятельности. Программа здравоохранения в школе, рекомендуемая в США с 1999 года *National Center for chrjnik Disease Prevention and Healt Promotion*, включает восемь основных модулей, реализация которых обеспечивает создание условий сохранения и укрепление здоровья школьников: 1) школьная среда; 2) образование детей в области здоровья; 3) программы и практические руководства по физической активности; 4) школьное питание; 5) медицинские услуги в школе; 6) психологическое и социальное консультирование; 7) повышение квалификации работников школ в области здравоохранения; 8) активное участие семьи и общества. При этом подготовка педагогов к здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей педагогической деятельности основывается на целенаправленном единении антропологических дисциплин.

Европейская сеть школ, содействующих здоровью, которая создана на основе «Комплексной программы обеспечения здоровья школьников», опирается в своей деятельности на 10 основных и достаточно общих для образования принципов (табл. 1), принятых на первой конференции этой «сети», состоявшейся в 1997 году [95, с. 159–161].

Таблица 1

Принципы деятельности «Школы здоровья»

Принцип	Содержание принципа
<i>Демократия</i>	Школа, содействующая здоровью, обеспечивает получение образования, личностное и социальное развитие, здоровье обучающихся
<i>Равенство</i>	Цель школы – поощрение эмоционального и социального развития каждого ученика, помощь каждому школьнику в реализации своего потенциала, образовательных возможностей – в условиях свободы от дискриминации
<i>Доверие и компетентное действие</i>	Поощрение школьников к поступкам и преобразованиям; создание условий, позволяющих ощутить чувство достижения и успеха; участие школьников в принятии решения путем критики и открытого обсуждения, что убеждает учащихся в возможности влиять на свою жизнь и условия жизни
<i>Школьная среда</i>	Для содействия и поддержания здоровья создается физическая и социальная среда, осуществляется мониторинг здоровья и безопасности, обеспечивается участие всех заинтересованных структур, и не только школьных

Принцип	Содержание принципа
<i>Учебная программа</i>	Учебная программа (образовательная программа) учитывает актуальные потребности школьников в получении конкретных навыков, стимулирует их творческую активность, обеспечивает приобретение представлений о здоровье; она должна быть освоена учителями и школьным персоналом
<i>Обучение учителей</i>	Учителя школы, содействующей здоровью, проходят обязательную специальную подготовку, что одновременно является их вкладом в здоровье и образование
<i>Измерение успеха</i>	Измерение успеха осуществляется эффективностью действий на уровне школы и социума, критериями которой выступают: увеличение поддержки, доверия и поиск эффективных путей реализации принципов «Школы здоровья»
<i>Взаимодействие</i>	Разделение ответственности, партнерство на федеральном уровне
<i>Общественность</i>	Партнерские отношения между школами, родителями, общественными организациями, местной властью; активное участие школьников в общественной жизни
<i>Поддержка</i>	Федеральные, региональные, местные, общественные долгосрочные инвестиции на поддержание школ здоровья

Школы, содействующие здоровью, зародились в 1991 году (Венгрия, Польша, Чехия), в 1992 году они были признаны Всемирной Организацией Здравоохранения, Советом Европы и Европейской Комиссией. На территории Европы в Европейскую сеть школ, содействующих здоровью, входит более 500 пилотных площадок из 38 стран, в которых учатся более 500 тысяч школьников и работают около 10 тысяч учителей. В 1992 году в России появились первые 12 «Школ здоровья». В 2000 году к ним добавились еще 212 образовательных учреждений, была создана «Ассоциация школ, содействующих здоровью детей и обучению здоровому образу жизни». Но подготовка педагогов к реализации обозначенной выше программы является далеко недостаточной, о чем свидетельствует содержание резолюции Всероссийского съезда школ, содействующих укреплению здоровья «Здоровое поколение – здоровая Россия», который состоялся 18–19 ноября 2008 года в Москве.

В целом описываемый период развития исследуемой проблемы характеризуется достаточно противоречивыми тенденциями. С одной стороны, прослеживается всплеск валеологической инновации в отечественных общеобразовательных учреждениях, который поддерживается определенными действиями Министерства образования Российской Федерации, а также на региональном уровне. И это сопровождается соответствующими изменениями в содержании высшего педагогического образования. С другой стороны, вокруг валеологического образования разворачивается острая полемика, организованная, в первую очередь, церковью: основу религии составляет богочентризм, а основу валеологии – антропоцентризм. Одной из причин, возможно, самой главной, послужившей спаду интереса к валеологическому образованию в образовательных учреждениях и адекватной подготовке в этой области педагогов, является отставание педагогической теории от запросов педагогической практики.

Таким образом, к социально-историческим предпосылкам, сложившимся к концу пятого периода развития исследуемой проблемы, мы отнесли:

- ухудшение состояния здоровья подрастающего поколения и населения России в целом;
- осознание потребности в создании научного и практического валеологического знания;
- зарождение движения школ здоровья в России, которое в совокупности с указанными выше предпосылками обусловило появление в учебных планах общеобразовательных учреждений учебного предмета валеологии и соответствующей специальности высшего профессионального образования;
- появление новых структур в виде центров содействия укреплению здоровья.

Современный период становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях характеризуется декларируемой в международных и государственных документах необходимостью повышения качества подготовки выпускников педагогического вуза в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой. Начиная с 50-х годов (точнее, с 1948 г.) XX века и до нашего времени были опубликованы и введены в действие 22 международных и 24 государственных (для СССР и России) директивных материала по проблемам здоровья и экологии, а также образования подрастающего поколения (приложение 2). Для примера обратимся к российским реалиям:

- Концепция перехода РФ к устойчивому развитию (1996 г.).

- Национальная стратегия экологического образования в российской Федерации (2000 г.).
- Парламентские слушания на тему «Проблемы экологического образования и воспитания в России» (Ежегодно: 1998–2000 гг., Комитет по экологии Государственной Думы РФ).
- Парламентские слушания на тему «Об экологической культуре» (Ежегодно: 2001–2007 гг., Комитет по экологии Государственной Думы РФ).
- Парламентские слушания в Государственной Думе на тему «Об участии Российской Федерации в стратегии Европейской экономической комиссии ООН по образованию в интересах устойчивого развития» (2006 г.).
- Коллегия Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам укрепления здоровья школьников (февраль 2009 г.).
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (июнь 2009 г.).
- Обращение Президента Российской Федерации к Совету Федерации (ноябрь 2009 г.)
- Утверждение приоритета здоровья в развитии человека, поколения, общества и определение целей и средств решения актуальных задач по оздоровлению россиян: концепции развития здравоохранения и медицинской науки, охраны здоровья и здорового образа жизни, законы о санитарно-гигиеническом благополучии населения, об ограничении курения табака и политики в области здорового питания.
- Ежегодное проведение многочисленных общероссийских и региональных научно-прикладных конференций по проблемам экологического, валеологического и эколого-валеологического образования, а также оздоровления субъектов образования – в том числе и средствами упреждающе оздоровленного образования.
- Создание при педагогических вузах России региональных научно-прикладных центров и институтов по проблемам экологии и здоровья подрастающего поколения.
- Издается множество учебников и учебных пособий по экологическому и валеологическому образованию – на разных уровнях его.

Но, несмотря на предпринятые меры, качественных изменений в сторону улучшения экологии и здоровья не происходит. Одна из основных причин заключается в том, что экологическая и валеологическая подготовка будущих педагогов сведена к недопустимо низкому уровню; при этом экология и валеология изучаются студентами изолированно, вне связи их, в общеобразовательных учреждениях объем учебных часов по биологии, экологии и валеологии крайне мал.

Современные проблемы, обусловленные выделенными социально-историческими предпосылками, можно, нужно и целесообразно решать не одномоментно и одноразово, но в процессе целенаправленного формирования рациональных, коадаптивных, ответственных отношений человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и к самому себе – средствами эколого-валеологизированного непрерывного образования и, прежде всего, эколого-валеологизации педагогического образования с тем, чтобы подготовленные в этой системе педагоги целенаправленно, компетентно и с профессиональной готовностью формировали устойчивые названные отношения у подрастающего человека и поколения на основе диверсифицированной оздоровительной деятельности. Такие отношения обуславливаются в первую очередь не знаниями, они должны иметь фундаментальную эколого-валеологическую базу в виде выраженной готовности, которая выполняет мировоззренческую функцию.

Таким образом, обуславливается потребность в обосновании, разработке и реализации концепции эколого-валеологизации подготовки студентов оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека, – через упреждающую диверсификацию такой подготовки.

1.2. Научно-прикладной анализ становления эколого-валеологии как основы профессиональной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Рассмотрев социально-исторические предпосылки становления эколого-валеологизации исследуемой в монографии подготовки, обратимся теперь к научным предпосылкам эколого-валеологии как ее основы. Безусловно, начинаются они с научных идей и научных работ, обращенных к взаимосвязи благополучия народа с благополучием природной среды.

При этом не стоит забывать, во-первых, о выраженной природосообразности, соотносимой Я.А. Коменским и его последователями с обучением, воспитанием и целенаправленным развитием подрастающего человека, во-вторых, развитие предпосылок эколого-валеологии не исключает возможности этапного развития предпосылок отдельно экологии и валеологии.

В связи с этим реально происходит следующее: исторически первичными проявляются интегрированные предпосылки (в нашем случае эколого-валеологии), то есть происходит накопление достаточно общих знаний, деятельности, отношений, а только затем уже проявляются дифференцированные исторические предпосылки экологии и валеологии. Однако сами научные

знания могут формироваться в другой последовательности, чем их предпосылки. Так и произошло в реальности: сначала во второй половине XIX века начала формироваться экология как наука, потом, в начале 80-х годов XX века, появилась валеология, и только затем, в середине 90-х годов этого века, была выделена и стала бурно развиваться эколого-валеология. Более того, опережающе развивается эколого-валеологическое образование, которое в ряде аспектов индуцирует направленное развитие эколого-валеологии как науки.

Наиболее выражено и мощно предпосылки эколого-валеологии, точнее эколого-валеологического образования, разработаны в виде *природосообразного образования* в трудах Я.А. Коменского [153], которое имеет большое значение и для современного российского массового общего образования. Я.А. Коменский не только ввел понятие природосообразности, но выделил принцип и затем описал закон природосообразного образования, под которым он понимал учет и использование в образовании взаимосвязи сущностных особенностей внутренней природы учеников, учителей, а также внешней для них природы и образовательного процесса, средств, методов и, собственно, образовательной среды. При этом он имеет в виду всех учителей и всех учеников, (вплоть до «тупых» – по замечанию Я.А. Коменского), а также все уровни образования. Он находит, разрабатывает и рекомендует «правильные природосообразные методы обучения, соответствующие природному складу детей и юношества и заимствованные у самой природы» – и не только живой, но и неживой. Опираясь на анализ масштабного исторического педагогического опыта, Я.А. Коменский подчеркивал особую *значимость природосообразного образования, которое развивает здоровье и природные силы* учеников, уравнивая внешние и внутренние силы (по отношению к ученику); и поэтому «для правильного воспитания нет необходимости в принуждении и насилии, а достаточно только легкого возбуждения, вызывающего у учащихся к действию естественные здоровые силы и открытые возможности» [там же, с. 42–43]. Выделив первым из педагогов природосообразное образование, Я.А. Коменский индуцировал и породил важнейшую педагогическую идею, которая, развиваясь на протяжении более трехсот лет, воплотилась в конце XX века в эколого-валеологическое образование.

Предпосылки современной эколого-валеологии имеют разную природу, которая обуславливается сущностным различием факторов формирования человека:

- *внутренние факторы*, например, биологические, генетические, физиологические, психические;
- *внешние факторы*, образующие окружающую социально-природную среду, в том числе – искусственную образовательную среду, с помощью которой осуществляется целенаправленное эндодействие на человека;

- *субъективные факторы* воздействия человека на самого себя, которые основываются на познании человеком факторов названных ранее типов, познании, которое проходит и в филогенезе, и в онтогенезе этапы: живого созерцание (ощущение, восприятие, представление) – обобщение – абстрактно-логическое осмысление (понятия, суждения, умозаключения); высшим уровнем такого осмысления является наука и соответствующие научные предпосылки эколого-валеологии как науки; хотя и предпосылки первых двух типов предполагают необходимость антропологического и общеэкологического научного анализа.

Анализ различных аспектов практических и научных предпосылок эколого-валеологического обеспечения процесса формирования современного человека проводился многими авторами – в аспекте не только педагогической, но и других видов антропологии (В.С. Барулин, Б.М. Бим-Бад, Ю.Г. Емельянов, В.В. Зеньковский, В.Б. Куликов, П.Ф. Лесгафт, А. Подорога, З.И. Тюмасева и др.), а также человековедения (В.П. Алексеев, Б.Г. Ананьев, В.П. Казначеев, А.И. Субетто, И.Т. Фролов и др.). При множественном толковании *педагогической антропологии* чаще всего она трактуется как наука, дающая процессу воспитания ребенка психобиологическое обеспечение [365], либо в связи с пониманием антропологии как науки о формах и факторах изменчивости человека [243]. Однако есть и третий подход к определению педагогической антропологии [280], который разделяется нами. Основывается он, во-первых, на понимании педагогической антропологии как проекции педагогики на антропологию вообще, а во-вторых, на общепринятом толковании антропологии как науки о происхождении и эволюции человека, основанной на антропогенезе, морфологии человека, изучающей закономерности роста и общие для всего человечества вариации в строении тела, и этнической антропологии, то есть расоведении.

Именно поэтому мы обращаемся не просто к биологии, морфологии, физиологии и психосоматической вариативности типов современных людей, но к филогенетическому формированию современного человека, что позволяет понять (на основе гомологии филогенеза и онтогенеза), познать и оптимизировать социально-биологическую сущность процесса формирования развивающегося в онтогенезе подрастающего человека, придав названному формированию качество оздоровления и гармоничных взаимоотношений внутренней и внешней природы обучаемого, воспитуемого и целенаправленно развиваемого человека. В связи с этим, развитие научных предпосылок целенаправленного формирования отношений человека (подростка или будущего педагога) с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой рассматривается нами в следующих функциональных аспектах:

- *научный анализ* развития реальных социально-исторических предпосылок современных рассматриваемых отношений подрастающего человека и будущего педагога;

- *анализ развития предпосылок современных научных знаний*, на основе и в обобщении которых на определенном этапе этого развития итогово формируется эколого-валеология как наука и эколого-валеологическое образование и эколого-валеологизированное образование;

- *анализ научных предпосылок экологии и валеологии*, которые проявляются в процессе *дифференциации* социально-исторических предпосылок современной эколого-валеологии;

- *анализ целесообразности интеграции* экологии и валеологии как отдельных областей научных знаний в эколого-валеологию как комплексную науку;

- *анализ целесообразности параллельного и взаимосвязанного развития* экологии, валеологии и эколого-валеологии, возникших в разное время;

- *анализ актуальности эколого-валеологизированного образования* (в нашем исследовании эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов, как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях) – в связи с существующим экологическим и валеологическим образованием и в контексте целенаправленного формирования отношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой как фактора благополучия, здоровья подрастающего человека, поколения и окружающей среды.

Отметим теперь основные положения социально-исторического развития предпосылок эколого-валеологии [280, с. 93–96], которые используются нами, с некоторой интерпретацией, при теоретико-прикладном анализе предпосылок эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, рассматриваемой в аспекте современной общей профессиональной подготовки к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

1. Взаимоотношения современного человека с природой, обществом и самим собой целесообразно *рассматривать в соответствии с системогенетическим законом*, согласно которому природные и социально-природные системы повторяют в своем индивидуальном развитии и в сокращенной, а нередко и в закономерно измененной и обобщенной форме, эволюционно-исторический путь развития своей системной структуры и соответствующих функций.

2. Историческое *формирование и развитие выраженных и специфических отношений человека* (как биозкосоциального существа) к природе, социальным группам разного уровня организации и к самому себе началось вместе с выделением в мире животных непосредственных предшественников челове-

ка и дальнейшим появлением, собственно, самого человека в виде древнейших людей, древних людей и, наконец, со становлением человека современного типа. Мощным стимулом к дальнейшему историческому личностно-социальному развитию как самих этих отношений и взаимоотношений, так и познанию их, то есть отображения в личностном и общественном сознании наиболее устойчивых отношений, стало возникновение классового общества и государства – с последующей сменой общественно-экономических формаций.

3. Историческое *развитие комплексного отражения отношений* с окружающим миром человеком основывалось сначала на формировании ощущений, восприятий, представлений и фантастических образов, что выражалось в утверждении мифологии, в которой проявлялись попытки объяснения различных явлений природы и общества, а потом и обобщения этих объяснений; затем на основе формирования понятий, суждений, умозаключений, в недрах мифологии зарождались религия, искусство, знания (бытовые, позднее – научные) и культура, которые развивались на социально-экономическом фоне.

4. Наряду с *развитием и проявлением реальных отношений* (взаимоотношений) человека с природой, социальными группами (обществом) происходит личностное и общественное *осознание необходимости целенаправленного формирования* (именно формирования с самого раннего детства) таких отношений, – сначала в филогенетическом, социально-историческом аспекте, а затем (с гомологической адекватностью) и в онтогенетическом аспекте.

5. *Неформальное* и в определенном смысле достаточно целенаправленное формирование (обучение, воспитание и развитие отношений подрастающего человека к окружающему миру, и даже к самому себе) существовало еще у древних людей в виде семейного, коллективного (стадно-общинного) обучения и воспитания в области обычаев, нравов, наконец, познания и деятельности, которые обусловлены собирательством, охотой и бытом.

Формальное и во многом разноуровневое и по-своему целесообразное формирование отношений подрастающего человека было осознанно и реализовывалось уже в древние времена (Древний Египет, Древняя Греция, Древний Китай) в виде храмовых, кастовых, а потом и государственных школ. В то же время появились первые исторические предпосылки высшего образования (высшей школы), которые возникали и развивались естественным образом как групповое ученичество у выдающихся философов и деятелей (религиозных, военных, государственных). Последующее историческое развитие предпосылок современного высшего образования было нацелено (в условиях классовых обществ) на формирование у представителей правящих классов познавательных, деятельностных, нравственных, эстетических, чувственных, художественных, культурных, философских, социально-экономических и производственных отношений человека к действительности – в соответствии с интересами и заказами правящих классов.

В интересах нашего исследования целесообразно и необходимо соотносить предпосылки выраженной эколого-валеологической направленности образования с новым качественно-количественным уровнем его, который обуславливается бурным развитием, углублением и накоплением естественнонаучных знаний, а также знаний о благополучии человека и его познавательно-деятельностных отношениях с природой и обществом, проявившимися в XVII–XIX веках. Более того, эти факторы в их развитии можно рассматривать в некоторых случаях и как выраженные исторические предпосылки экологии и валеологии – в их отдельности. Последовательность исторического развития выраженных *научных предпосылок* эколого-валеологии и *научно-прикладных предпосылок* эколого-валеологизации формального образования можно представить в следующем виде.

Первый этап названной последовательности необходимо соотносить с научно-прикладной разработкой природосообразного общего образования, выполненной Я.А. Коменским в XVII веке, которая выше характеризуется в аспекте эколого-валеологии. Конечно, Я.А. Коменский не мог использовать понятия «экология», «валеология», а тем более – «эколого-валеология», потому что в то время они просто не существовали. Однако Я.А. Коменский понял, глубоко осознал и научно обосновал (в меру науки своего времени) систему такого образования, которое нацелено на реализацию эффективного целенаправленного формирования подрастающего человека – с учетом внутренней природы ученика и учителя, а также внешней для них природы и даже заимствованных у нее средств и методов обучения, воспитания. При этом развивающаяся последователями Я.А. Коменского теория и практика природосообразного образования становится важным фактором развития образования на всех этапах преобразования общества. В последние 30 лет XX века природосообразное образование становится определяющей составляющей эколого-валеологизированного образования, интегрирующего упреждающе появившиеся экологическое образование и валеологическое образование.

Второй этап развития исторических предпосылок эколого-валеологии соотносится с энергичным развитием отечественного просвещения и образования в XVIII веке и во многом с активной научной и организационно-образовательной деятельностью М.В. Ломоносова, который, исследуя проблемы «человек и природа», «человек и общество», опирался на принцип природосообразности и изучал названные проблемы с позиций физиологии, психологии и педагогики – в их совокупности. В работе «О сохранении и размножении российского народа» он рассмотрел меры по сохранению и увеличению населения для хозяйственной и политической жизни страны и представил социально-экономическую программу, нацеленную на подъем производственных сил страны, на улучшение быта народа, его благосостояния путем распространения культуры, научных и медицинских знаний.

Большое значение он придавал анализу *формирования и развития личности* молодого человека, показывая *роль наследственности* в появлении многочисленного и здорового поколения россиян; он *раскрыл влияние среды* на личность, обратился к проблемам нравственности, полового воспитания молодого и взрослого населения России. И при этом М.В. Ломоносов с болью говорил о пережитках прошлого и необходимости устранения их. Один из самых глубоких и ярких последователей в области человековедения, валеологии и медицины В.П. Казначеев дает рассматриваемому этапу такую оценку: «Ломоносовский период в педагогике и просвещении называют периодом русской образованности... работы о проблемах воспитания юношества позволяют считать Ломоносова первым русским валеологом...» [139, с. 13], хотя до собственно валеологии было еще далеко. М.В. Ломоносова можно и нужно назвать еще и *первым русским эколого-валеологом*, потому что, во-первых, он выводил благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения за пределы медицины, а во-вторых, здоровье рассматривалось им в тесной взаимосвязи со «средой обитания».

Третий этап (XIX – начало XX века) соотносится с появлением блестящей плеяды русских ученых, заложивших *основы современной нам валеологии* и будущей эколого-валеологии – в связи с деятельностью основоположников экологии. Одним из первых, кто понял эволюционную функцию здоровья человека, был С.Б. Боткин, который утверждал: «... прирожденное свойство приспособления может в значительной степени увеличиваться привычкой организма к тем или другим колебаниям *окружающей среды* (подчеркнуто нами)... человек мало-помалу *приспосабливался* к различным колебаниям внешних условий, *передавал* своему потомству постоянно нарастающую способность приспособления, которое в значительной степени увеличивалось с помощью знания и искусства, приобретаемых путем наблюдения...» [139, с. 13]. Тем самым С.П. Боткин рассматривал здоровье человека как функцию *эволюции и приспособления* к окружающей среде, а также *воспроизводства* здоровья в потомстве. Названные подходы приблизили С.П. Боткина к эколого-валеологии. Таким образом, М.В. Ломоносов, а затем (более чем на 100 лет позднее) и С.П. Боткин говорили о близких явлениях: первый – о сохранении и размножении российского народа, а второй – о воспроизводстве, приспособлении и эволюции его. В дальнейшем изучение человека велось и по другим направлениям, которые назывались «экология человека», «биология человека» и «социальная экология».

Хотя экология, точнее биоэкология, как терминологическое обозначение новой науки появилось в научной работе Э. Геккеля в 1866 году, согласно Дж. Бьюсу [411], линия «география человека – экология человека – социология» зародилась в трудах А. Конта еще в 1837 году. Тем самым «экология

человека» и «социальная экология» – сущностно, но не терминологически – возникли почти на 30 лет раньше, чем собственно экология по Э. Геккелю. Позже названная «линия» широко развивалась, в том числе в книгах И.И. Мечникова «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма» – под названием «биология человека». Практически одновременно (в 80-е годы XX века) Ф. Гальтон, Г. Мендель и сибирский ученый В.М. Флоринский осознали и развивали идеи глобально-популяционной эволюции и поставили вопрос об угрозе выживания человеческого рода.

Массово осознается и реализуется учеными, педагогами и общественными деятелями актуальность и необходимость решения обострившейся комплексной проблемы целенаправленного формирования (на основе рационального просвещения и образования) знаний о человеке, его здоровье, оздоровлении и благополучии – на основе активной деятельности педагогов, медиков, семей, педагогических коллективов образовательных учреждений и общественных организаций, а также развертывания научных исследований в названных сферах. Значимым событием в этом плане, в том числе для появления в будущем валеологии и эколого-валеологии, стало открытие в Санкт-Петербурге в 1896 году П.Ф. Лесгафтом Института человека.

На П.Ф. Лесгафта оказали большое влияние глубокие идеи основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, близкого научного предшественника П.Ф. Лесгафта. Эти основополагающие интегрированные идеи, развившие педагогические открытия мыслителей-предшественников, заключались в следующем:

- стержнем демократизации системы образования является тесная связь между педагогикой и философией; этот феномен проявляется в том, что в основе педагогики лежит философия (в развитие идей И. Канта, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, Ж.Ж. Руссо и др.);
- рациональная педагогика основывается на воспитании человека во всех отношениях, для чего необходимо, прежде всего, знать его тоже во всех отношениях; это означает целенаправленное воспитание человека с использованием достижений наук о человеке, которые К.Д. Ушинский называл «антропологическими»: философии, политэкономии, истории, литературы, психологии, анатомии, физиологии и другие;
- гармоническое развитие подрастающего человека основывается на взаимосвязи умственного, нравственного, физического и трудового воспитания подрастающего человека;
- развивающее обучение и воспитывающее обучающее находятся в функциональном сопряжении как единство обучения и воспитания (от И.Г. Песталоцци и А. Дистервега до современных теоретиков и практиков образования).

В результате определения перспектив развития образования на рассматриваемом этапе отечественная медицина и педагогика стали во многом развиваться в параллельных направлениях. Изучение литературных источников [67, 74, 86, 87, 105, 119, 131, 290 и другие] позволило выделить направления, по которым велась тогда практическая и научная работа по охране здоровья подрастающего человека:

- пропаганда знаний о здоровье и здоровом человеке;
- предпринимаются меры по организации здорового образа жизни в семьях и образовательных учреждениях;
- проводится возрастающая по масштабам работа по антиалкогольному воспитанию учащейся молодежи;
- ведутся исследования по формированию у детей потребности в здоровом образе жизни (В.И. Бывалькевич, А.А. Соловьев, В. Рахманов и др.), разработке систем укрепления здоровья детей и предотвращения их заболеваний (И.П. Мюллер, М.И. Покровский и др.), разрабатывается теория и практика благополучного, здорового воспитания и развития человека (П.Ф. Лесгафт и его последователи);
- более широко рассматриваются понятие «здоровье» и вопросы влияния на организм человека факторов окружающей среды, стихийных сил природы; появляются исследования об адаптации организма к меняющимся внешним условиям (Э. Блок, С.П. Боткин, Г.А. Захарьин, Ш. Отто, С.Ф. Хотовицкий и др.);
- издается много научно-популярной литературы, посвященной пропаганде здорового образа жизни, санитарно-гигиеническим аспектам его, вопросам гармонии человека с самим собой и окружающим миром (З. Бертух, Л. Гданский, С. Ершов, Т.С. Клеустон, Л.И. Ляховский, П.И. Орлов, Ш. Северин и др.).

Октябрьская революция 1917 года в России и последующие военные, социальные и производственные события в стране не способствовали улучшению здоровья россиян и отношений человека с природой. В результате ученые Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ), проводя непрерывные широкие исследования сначала в 30-е годы XX века, а затем в предвоенные годы, получают данные «о глубоких отрицательных изменениях здоровья населения – с точки зрения иммунитета, физического и психического благополучия»; более того, «неблагоприятные тенденции, обнаруженные специалистами ВИЭМ, получают в дальнейшем свое развитие, в том числе и в наши дни – в форме национальной медико-демографической и экологической катастрофы» [139, с.14].

Выделяемые этапы развития отношений россиян с окружающей природно-социальной средой и с самим собой не жестко детерминированы, но имеют

некоторые переходные этапы. Такова диалектика перехода количества в качество. При этом необходимо отметить, что:

- во-первых, названные отношения, рассматриваемые в целостности их, достаточно разнообразны по своей природе, хотя и взаимосвязаны;

- во-вторых, научные и прикладные знания о человеке находятся в постоянном, но и не равномерном развитии;

- в-третьих, с социально-экономическим и культурным развитием общества не может не меняться и образование – по целям, содержанию и методам его, – одной из важнейших задач которого является формирование комплекса отношений подрастающего человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и к самому себе (как фактору благополучия человека и окружающей среды) – при том, что существует глубокая взаимосвязь названных факторов.

В связи с этим выделяется и *четвертый этап* развития изучаемых отношений: 30-е – 60-е годы XX века. Характерной чертой этого этапа является обращение науки о человеке к изучению отношений человека к внешней и внутренней среде, а затем и к субъектам этих отношений. Хотя, безусловно, названные субъекты и отношения глубоко взаимосвязаны и взаимозависимы. Примерами «пионерских» исследований в отмеченной области знаний могут служить научные работы Н.А. Бердяева, С.Н. Бургакова, В.И. Несмелова, М. Шелера и других ученых.

Развитие экологии, в которой понятие биосферы является одним из основополагающих, а также развитие современной научно-технической революции выдвинули в начале XX века в качестве одной из первоочередных задач проблему воздействия человека на природу. И эти обстоятельства, конечно, не могли не способствовать разработке В.И. Вернадским *учения о биосфере* и ее развитии, которая [69; 221] под влиянием человеческого разума, научных достижений и человеческого труда постепенно переходит в состояние ноосферы как сущностную интеграцию биосферы и разума. Тем самым, научная мысль рассматривалась В.И. Вернадским и его последователями как планетарное явление. Достижение этой цели возможно только через формирование у подрастающего человека и человечества мышления, чувств и деятельности с ноосферной ориентацией, то есть ноосферного мышления. Такое образование еще предстоит создать, но на пути к нему незаменимую роль может сыграть эколого-валеологизированное образование и эколого-валеологическое образование. Идеи В.И. Вернадского оказали огромное влияние на экологическое мышление не только в СССР, но и за рубежом. В 50–60-е годы XX века, в связи с возросшей угрозой глобальных нарушений в биосфере, вызванных деятельностью человека, эти идеи приобретают особую значимость.

До 50-х годов в СССР велись дискуссии об определении и содержании экологии [2, 26, 106, 277, 287 и др.], что не способствовало массовому введению экологических учебных курсов в общеобразовательных школах и вузах. Хотя попытки такие и делались. В этих условиях происходит развитие наук о здоровье. Увеличивается количество научно-популярных изданий, посвященных влиянию на организм человека различных факторов окружающей среды. Находят признание на Западе принципы гармонического развития человеческой личности, природы и общества, которые находят отражение в трудах эмигрировавших российских философов и педагогов, таких как Н.А. Бердяев, С.Н. Бургаков, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и другие.

Пережив суровые военные годы, в стране осуществляются важные политические и масштабные хозяйственные мероприятия, способствующие укреплению советского общественного и государственного строя, развитию экономики, повышению жизненного уровня и культуры трудящихся. Все более важную роль в развитии народного хозяйства и укреплении оборонной мощи страны играют такие науки, как ядерная физика, ракетная техника, электроника, радиотехника. Такая масштабная работа не могла не усилить давление человека на природу. Причем неблагоприятное воздействие (так называемый экологический кризис) оказывается столь значительным, что возникает актуальная необходимость в проведении широкомасштабных природоохранных мероприятий.

Проявляются огромные трудности, которые тормозят экологизацию человеческой деятельности и, в частности, образования. Среди названных трудностей-препятствий следует отметить, прежде всего, излишнюю социализацию естествознания и пагубное влияние на отечественную биологию, экологию и генетику ошибочных идей Т.Д. Лысенко. Названные трудности входят в контраст с формированием за рубежом общей экологии усилиями экологов Дж. Андерсона, Дж. Кларка, Р. Мак-Артура, Ю. Одума, Э. Планка, Р. Риклефса и других. Потребовались немалые организационные и научно-методические умения, чтобы экология была введена и в систему общего образования на разных уровнях его.

Пятый этап – 60-е – 90-е годы XX века. Научная и образовательная общественность глубоко осознает необходимость целенаправленного развития экологии и здоровья населения, а также экологического и здоровьесберегающего образования (обучения, воспитания и целенаправленного развития), реализуемого на основе всех типов образования.

60-е – 70-е годы – это период бурного роста экологических исследований в мире. Более того, в 70-е годы формируются такие отрасли общей экологии, как экология человека и социальная экология (Э. Берджес, Д. Дункан, Р. Кензил, Р. Парк, Н.Ф. Реймерс, Л. Шуор, А.Л. Яншин и др.). В своем истори-

ческом развитии общая экология становится *фундаментальной основой* для решения ряда научных и прикладных проблем. Все более прочные позиции в системе отечественных воспитательных и образовательных учреждений начинают занимать гигиенические аспекты здорового образа жизни, что обуславливается суровой объективной необходимостью в оздоровлении образовательной среды [1, 74, 113, 157, 161, 174, 399 и др.]. Первые достаточно содержательные и глубокие научные работы по охране здоровья школьников появляются только в конце 60-х – начале 70-х годов XX века (Т.В. Благодарова, С. Громбах, И.Б. Коростелев, В.И. Кудинова, И.И. Мильман, В.А. Холодова и др.).

Семидесятые – восьмидесятые годы XX века характеризуются быстрым ростом числа исследований по вопросам гигиенического воспитания, охраны здоровья школьников, гигиеническому обеспечению организации учебно-воспитательного процесса, а также воспитанию здорового ребенка. В Новосибирске создается Институт клинической и экспериментальной медицины, в Новокузнецке – Институт комплексных проблем гигиены, в Иркутске – Институт проблем северной медицины. В качестве концептуально-методологической основы для исследований коллективами ученых этих институтов была разработана программа «Адаптация человека», объединившая силы многих специалистов страны.

В 80-е – 90-е годы XX века качественно меняются проблемы, которым посвящены исследования здоровья и здорового образа жизни: изучается детская преступность, табакокурение, детская наркомания, алкоголизм, болезни беспризорных и неустроенных людей, то есть те явления жизни, которые еще недавно считались не характерными для советского образа жизни. Разрабатываются проблемы адаптации человека к экстремальным условиям, трансмембральным перемещениям, а также проблемы популяционного напряжения и утомления, диагностики, прогноза и коррекции дезадаптивных синдромов. Тем самым возникает реальная потребность в новой междисциплинарной науке, которая изучала бы формирование здорового человека – в комплексном (интегрированном) понимании здоровья. Такая наука, индуцирующая новые идеи и новые научные парадигмы, была названа в 1980 году И.И. Брехманом валеологией [61]. Новизна этих идей обусловила необходимость сначала переосмысления функционального состояния человека, которое называется здоровьем, а затем – формирования понятия интегрированного здоровья, которое соотносится не только с человеком, но поколением, популяцией, экологической системой и даже с динамическими самоорганизующимися системами.

Шестой этап (с конца 90-х годов по настоящее время) – развитие эколого-валеологии как науки и проекции ее на образование разных уровней.

На этом этапе, может быть в большей степени, чем на предыдущих этапах, проявляется парадокс между тем, что, с одной стороны, исторические предпосылки эколого-валеологии не обязательно проявляются в виде знаний, но прежде всего как некоторые реальные явления, в нашем случае – биоэкосоциальные, которые затем отображаются в развивающемся индивидуальном и комплексном сознании, деятельности и научных знаниях о развивающемся человеке, поколении, этносе, социальных группах. С другой стороны, сама выборка таких исторических предпосылок (в виде отношений определенного рода) обуславливается или должна обуславливаться современным научным пониманием эколого-валеологии, которая развивается как относительно новая наука. Обращаясь теперь к динамике эколого-валеологии (как науки и объективным явлениям, которые она изучает) и эколого-валеологизации образования и имея при этом в виду такой показатель развития человека, этноса, народа, как комплексное благополучие (интегрированное здоровье) и демография – за рассматриваемый период и на прогнозируемую недалекую перспективу, проанализируем ряд известных фактов.

Во-первых, еще в начале 90-х годов прошлого века известный политический деятель США Збигнев Бжезинский дал устрашающий, а по существу уничтожаемый прогноз (но, конечно же, основанный на «глубоком анализе»), который заключался в том, что из 150 миллионов россиян (по тому времени) к 2025-му – 2030-му годам их останется всего около 25 миллионов – это на всю Россию – самую большую по территории страну в мире.

Во-вторых, по данным экспертов влиятельной американской исследовательской организации *Population Reference Bureau* (Бюро по исследованию численности населения) из 141,9 миллиона россиян в 2008 году количество их к 2025 году сократится до 129,3 миллиона человек, а к 2050 году – до 110,1 миллиона. Иными словами, численность населения в России сократится на 22%. И это еще оптимистический прогноз – по оценкам российских специалистов.

В-третьих, по оценкам российского Центра демографических исследований к 2050 году численность россиян может сократиться вплоть до 70–80 миллионов.

Рассматривая эти показатели в качестве пессимистического прогноза, дадим еще свою оценку, используя приведенные выше данные. Если исходить из того, что за последние двадцать лет количество людей, проживающих на территории нынешней России, снизилось приблизительно на 10 миллионов, то за год среднее снижение численности населения составляет 0,5 миллиона россиян. А поскольку условия жизни основной массы населения нашей страны не улучшаются, то к 2030 году их может остаться 130 миллионов, а к 2050 году – 120 миллионов человек. Тяжелая ситуация складывается в России и с

массовым индивидуальным здоровьем россиян, когда до 70% рожденных детей появляются на свет недоношенными, не менее 40% поступающих в первый класс – это хронически больные дети, от 80% до 90% выпускников общеобразовательных школ выходят в жизнь больными людьми [5, 66, 285 и др.]. Из приведенной динамики немалая доля вины в таком положении с массовым здоровьем ложится на нынешнее общее образование в России. Тем более что и сами учителя находятся (по состоянию здоровья) не в лучшем положении, чем их ученики. Это тоже подтверждается статистикой по результатам массового обследования учителей. Касается это не только здоровья их, но и «производственных» факторов, оплаты труда и материальных условий.

При этом необходимо учитывать ставшие достаточно массовыми в российском обществе (в том числе среди детей – и особенно в последние 30 лет) такие явления, как табакокурение, алкоголизм, наркомания, семейная бедность, заброшенность и запущенность детей и, к сожалению, здоровьезатратность (и для учеников, и для учителей) российского массового общего образования, а также невысокий уровень массового медицинского обслуживания населения. Причины такого положения имеют комплексную природу, которая обуславливается совокупностью факторов – этногенетических, социальных, экологических, экономических, биологических, культурных и, к сожалению, образовательных.

Никакой из названных факторов – сам по себе и в их отдельности – не может изменить нынешнюю общечеловеческую и общепланетарную ситуацию, которая называется комплексным, системным кризисом (по А.И. Субетто [336]). Исходить же надо из того, что (как было подчеркнуто еще И. Кантом) человека формирует внешняя и внутренняя (по отношению к нему самому) природа, а также сам себя человек. Названная концептуальная установка вкладывается в экологию-валеологию как фундаментальная идея. Однако не очень ожидаемому формированию собственно экологии-валеологии способствовал ряд факторов; среди них следует назвать настоящий взрыв в развитии экологии в 70–90-е годы и достаточно «неожиданное» появление в 80-е годы валеологии, которая была создана (но не с нуля – как нередко еще считают) И.И. Брехманом. Именно открытие, сделанное названными ранее учеными, вывело здоровье за границы медицины и целесообразно привело к необходимости рассматривать здоровье природных систем – в виде «пирамиды здоровья», следовательно, и здоровья образования, образовательной среды, процесса образования и т.д. (В.П. Казначеев, А.И. Субетто, З.И. Тюмасева).

С появлением и применением к образованию экологии стало возможным говорить и строго научно выстраивать образовательную среду и образовательные отношения, а также субъект-субъектные отношения в широком их понимании. В этих областях работали С.В. Алексеев, И.Д. Зверев, А.Н. За-

хлебный, В.А. Игнатова, Б.М. Миркин, Л.В. Моисеева, И.Н. Пономарева, Г.П. Сикорская, В.П. Соломин, Н.М. Чернова, В.А. Ясвин и другие ученые. С появлением валеологии и интегрированного понимания здоровья пришло строгое и глубокое понимание здоровья поколения, нации и даже таких явлений как экономика, экологическая среда; стали целесообразными, строгими, глубокими и более того деятельностью понятия – оздоровление ученика (человека) и оздоровление образования (образовательной среды), здоровый образ жизни, оздоравливающее образование, здоровьесберегающее образование, здоровье окружающей среды, здоровье как одно из условий качества образования и т.д. Работа по названным направлениям велась коллективами, которые возглавляют ученые: В.Ф. Базарный, Э.Н. Вайнер, Н.А. Голиков, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, М.Л. Лазарев, Т.Ф. Орехова, В.П. Петленко, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева и другие.

Помимо того, что внимание ученых все более концентрировалось на реальных явлениях, имеющих и экологические, и валеологические проявления, а сами «классические» экология и валеология стали расширяться до уровней общей (системной) экологии и общей (системной) валеологии, актуализировалась необходимость расширить эти общности до уровня сопряжения и возможной интеграции этих наук – на пути к эколого-валеологии. Понято это было не только в области науки, но и в области образования. Проблемы эколого-валеологического образования и эколого-валеологизации образования и занимался коллектив эколого-валеологической лаборатории, а теперь и Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета. Научно-прикладная работа велась сразу по четырем взаимосвязанным направлениям:

- разработка эколого-валеологии как науки;
- теория и практика эколого-валеологизации общего образования – на всех уровнях его;
- теория и практика эколого-валеологизации педвузовской подготовки педагогов;
- эколого-валеологизация семейного образования, выражено нацеленного на формирование отношений подрастающего человека к другому человеку (членам семьи), социальным группам (обществу), к природным и социально-природным явлениям ближнего окружения и к самому себе и как фактору благополучия, здоровья в интегрированном понимании подрастающего человека, поколения и окружающей среды.

В силу исторически сложившихся прикладных и научных обстоятельств эколого-валеология как наука и эколого-валеологическое образование (расширяющееся до уровня эколого-валеологизации образования) развивались параллельно. При этом эколого-валеологический феномен ни в коем случае

не противопоставлялся экологии и валеологии, которые упреждающе развивались как науки и образование разных уровней. Это не является презумпцией только эколого-валеологии, но относится ко многим интегрированным областям научных знаний, например, к биофизике, физической химии, экологической педагогике, экологической психологии, педагогической психологии и другим.

В нашем исследовании важен еще *вопрос об особенностях* интеграции экологии и валеологии и соответствующих видов образования. Обращаясь в предыдущем параграфе к социально-историческому развитию отношений человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и к самому себе, мы, по существу, отслеживаем развитие степени комплексного благополучия человека – в достаточно широком спектре отношений его. Появление и развитие эколого-валеологии как науки было индуцировано и обусловлено выявлением сущностной взаимосвязи упреждающе проявившихся экологии и валеологии.

Если рассматривать эколого-валеологию как интеграцию, обобщение экологии и валеологии, то необходимо исходить из диалектического принципа: 1) обобщение осуществляется на основе интеграции частных, то есть развитие знаний идет в направлении от частного к общему; 2) частное является результатом дифференциации общего, то есть развитие знаний происходит на пути от общего к частному. Причем обе названные тенденции развития знаний проявляются в диалектическом единстве и взаимосвязи их, что, к сожалению, нередко нарушается в педагогике, например, изучение личностно-ориентированного образования рассматривается вне сущностной взаимосвязи его с групповым, массовым образованием, диверсификация и вариативность которого не только не исключаются, но целесообразны – это понимал еще Я.А. Коменский. Второй пример: одновременное существование и развитие, с одной стороны, экологии и валеологии, а с другой – эколого-валеологии (как наук и видов образования) тоже имеет немалый смысл, что подтверждается многими другими областями научных знаний и образования.

Сказанное об эколого-валеологии относится к историческим предпосылкам экологии, валеологии и эколого-валеологии, а также к предпосылкам видов образования, соответствующих названным научным областям. Характерны при этом особенности выделенных выше типов проявляющихся в развитии предпосылок, которые в этом случае не являются непрерывным процессом. Это отображается в периодах, которые характеризуются не искусственно выделенными предпосылками, но отличительной природой объективных явлений в виде отношений исторически развивающегося человека к социально-природной среде и самому себе. Эти отношения, как показали наши исследования, проявляются через следующие *качества* их:

- отношения человека к социально-природной среде и к самому себе в аспекте системного благополучия, отличающиеся комплексностью и неотделимостью человека от природы и ближней социальной группы людей, отношения, преимущественно, *чувственно* отражаемые человеком и группами людей;

- отношения, отображенные в сознании человека в интегрированном виде в мифологических *представлениях* – религиозных, социальных, культурных;

- отношения, *обобщенные, абстрагированные и отраженные в сознании* человека и социальных групп людей к другому человеку, социальным группам людей, природе, социально-природной среде и к самому себе, а также к явлениям природы и отображенные в философии, общенаучных знаниях;

- *дифференциация* комплексных отношений человека, отраженных в сознании его, к другому человеку, социальным группам людей (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе, а также к природным явлениям – по отдельным областям знаний (наук) об окружающем мире и самом себе, например, экология, валеология – в частных проявлениях их в виде экологии животных, экологии растений, экологии человека и т.д., а также валеологии человека, педагогической валеологии, валеологии поколений и этносов и других, а также физики, химии, биологии и даже вторичная их дифференциация;

- *интеграция* отдифференцированных ранее научных знаний о конкретных видах отношений человека и социальных групп людей к окружающей природе и к самому себе, а также явлениям природы (например, эколого-валеология, биофизика, физическая химия, человековедение и многие другие);

- *научно обеспеченное развитие системы целенаправленного формирования взаимоотношений* человека с окружающей природно-социальной средой и самим собой – на основе утверждения адекватности опыта, теории, эксперимента и практики, а также итоговой разработки концепции рассматриваемого целенаправленного формирования.

Таким образом, у интегрированных наук (в частности, эколого-валеологии) существует целый ряд характерных предпосылок, которые *соотносятся с этапами* социально-исторического развития их, характеризованными в предыдущих параграфах, а также с *функциональными периодами*, которые соответствуют вполне определенной природе отражений в сознании человека его отношений с окружающей социально-природной средой и с самим собой. Последнему из названных выше периодов и посвящен этот параграф, то есть мы обращаемся к интеграции экологии и валеологии в эколого-валеологию и к адекватной интеграции соответствующих видов образования – во взаимосвязи отмеченных видов научной и образовательной интеграции. Представлен-

ные виды интеграции являются, вообще говоря, интеграциями второго порядка, потому что экология и валеология – это системные понятия, и науки, специальных видов которых существуют десятки. И вопрос, что с чем интегрировать, просто так решить невозможно, а если в чем-то и возможно, то может быть исключена целесообразность.

При множестве видов даже классической экологии, все они соотносятся, прежде всего, не с организмом (или организмами) и окружающей средой, но именно с взаимоотношениями организма и окружающей среды – при великом разнообразии типов организмов и окружающих сред для них [359, с 8]. Если в качестве таких «организмов» выбирается ученик (группа учеников) и учитель (педагогический коллектив), то есть субъекты образования, а в качестве внешней для них среды рассматривается совокупность тех образовательных факторов, которая, будучи выстроенной по принципам средовости, называется образовательной средой, то отношения субъектов образования и образовательной среды принято рассматривать как предмет педагогической экологии.

Названный предмет педагогической экологии сильно заужен, потому что и субъекты и их среда в этом случае, следовательно, и отношения между ними не учитывают природу, семью, общество. Хотя природа, как отмечал К.Д. Ушинский, – «наш главный учитель»; семья, родители (согласно закону РФ «Об образовании») являются первыми педагогами; обучающее и воспитывающее воздействие на ребенка оказывают многие другие неучтенные факторы – материальные и духовные условия жизни, культура, экономика, экология и в целом социально-природная среда. К тому же образование призвано к *целенаправленному формированию* у субъектов его *рациональных* взаимоотношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой в аспекте комплексного благополучия, здоровья. Таким образом, если речь идет об «отношениях» – значит экологический аспект; а вот рациональность может пониматься только как комплексное благополучие, или интегрированное здоровье – не только субъектов образования, а именно образовательных отношений, следовательно, благополучным и здоровым, а лучше оздоравливающим, должно быть все, к чему имеют «отношения» субъекты образования, то есть образовательная среда, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие. Подчеркнуть это тем более важно, что современное массовое общее образование является здоровьезатратным, и поэтому оно резко снижает уровень здоровья обучаемых за годы пребывания в общеобразовательной школе.

Выделенные и названные нами обстоятельства в виде необходимости в оздоровлении самого образования (во всем многообразии его проявлений) и обуславливают приложение валеологии как науки о здоровье и оздоровлении к образованию. Речь здесь идет не только о валеологии человека, но общей

(системной) валеологии, приложенной к благополучным, здоровым отношениям динамических саморегулируемых систем, в том числе образовательной среды, образовательного процесса и образования в целом.

Так на почве рационализации и оздоровления образования как среды, процесса и образовательных отношений, происходит предметно-методологическая интеграция общей экологии и общей валеологии. Эта интеграция (не отрицающая отдельности экологии и валеологии) должна основываться на адекватности выбранных для этого уровней экологии и валеологии. Доказательность целесообразности такого выбора имеет следующие основания:

- поскольку, как подчеркивал В.И. Вернадский, развитие знаний происходит не по наукам, а по проблемам, на решение одной из важнейших для человека и общества проблем и нацелена эколого-валеология как наука, имеющая предметом своего рассмотрения *взаимоотношения* человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой. Названные отношения, имеющие комплексную природу, во-первых, должны быть рациональными, коадаптивными, комплексно-благополучными и здоровыми, во-вторых, необходима *целостная система формирования этих взаимоотношений* – с использованием возможностей, заинтересованности и готовности к реализации такого целенаправленного формирования системными усилиями общеобразовательных учреждений, семьи и государственных систем культуры, экономики, организации производств и медицины, а в-третьих, к целенаправленной работе по организации и реализации системного формирования комплексных отношений подрастающего человека с социально-природной средой и самим собой необходимо готовить педагогов всех специальностей;

- социально-историческая изначальность именно комплексных рациональных отношений развивающегося человека с окружающей природно-социальной средой и самим собой, которая (на основе закона о гомологии филогенеза и онтогенеза) обуславливает необходимость целенаправленного формирования отношений такого типа у детей уже с раннего возраста;

- выдвигаемая гипотеза о целесообразности именно общей (системной) экологии и общей (системной) валеологии позволяет наряду с «функциональными частными определениями экологии» рассматривать также «мегаэкологию» и «теоретическую экологию» (по Н.Ф. Реймерсу [299]);

- решение проблемы интеграции именно общей (системной) экологии и общей (системной) валеологии должно иметь достаточно доказательные основания и не противоречить и не противостоять известным законодательным, рекомендательным и методологическим (методическим) материалам.

Обратимся теперь к первому из названных выше факторных оснований, начав с пояснения неслучайности самого названия рассматриваемой области

знаний и деятельности. Качественно характеризовать взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой можно следующим образом – в связи с существующими областями знаний:

- поскольку отношения человека с окружающим миром и с самим собой могут быть самыми разными, в этой «разности» они, во-первых, изучаются по отдельным областям знаний, а во-вторых, этим отношениям дается определенная качественная оценка – в аспектах субъект-объектной и субъект-субъектной активности отношений; к изучению таких отношений вообще обращены *философия и человековедение, системная экология*;

- взаимоотношения человека с природно-социальной средой относятся по своей предметности и методологии к области *экологии*, точнее, *экологии человека*;

- отношения человека с другим человеком, как научно-прикладная проблема, изучаются в таких науках, как *психология, педагогика, медицина* и другие;

- отношения человека с природой являются предметом разных областей познавательной, хозяйственной, потребительской, культурной деятельности и, соответственно, разных наук – в зависимости от того, какие проявления природы являются объектом или субъектом этих отношений – *общая экология и даже физика, геология, география* и т.д.;

- отношения человека с самим собой – предмет *валеологии* в разных проявлениях и на разных уровнях ее;

- отношения человека с социальными группами людей изучают, в разных аспектах, *социология, социальная экология и общая валеология*.

В ряду названных выше видов отношений человека с окружающим миром и самим собой, а также соответствующих им наук выделим философию, человековедение, системную экологию и системную валеологию, потому что:

– *системная (общая) экология* рассматривает взаимоотношения любой системы и ее надсистемы; в качестве базовой системы может быть выбран не только организм или группа организмов (как определено в классической экологии), и в частности, человек или группа людей, но и пришкольный участок, отдельное образовательное учреждение, город, регион, его экономика или культура и т.д., а в качестве соответствующих надсистем тогда рассматриваются город как хозяйственная структура, система (районная, городская или региональная) образования и т.д.; необходимо только достаточно четко и конкретно понимать, что называют системой, отличая ее от множества – пусть даже соответствующего;

– *системная (общая) валеология* изучает устойчивое равновесие взаимоотношений динамически саморегулирующихся систем, одна из которых яв-

ляется надсистемой для другой, например, человек (группа людей) и окружающая его социально-природная среда или ученик (ученический класс) и образовательная среда – в виде совокупности образовательных факторов, воздействующих на них, или региональная система образования и федеральная система образования;

– *человековедение* (по В.П. Казначееву [140]) имеет объектами изучения человека и человечество, выделенные нашим сознанием, обобщенные в этом сознании, заложенные представления об этих объектах и мысли о том, что кто-то должен управлять этими объектами (прежде всего, имеются в виду волевые уровни, волевые усилия людей, народов); названные объектные факторы имеют чрезвычайную значимость в нашем исследовании, обращенном к отношениям человека с окружающим миром во всем многообразии его проявлений и самим собой;

– *философия*, перерабатывая многообразные данные разных наук, дает общие и определенные истолкования и осмысления.

Рассматривая предпосылки эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, мы имеем в виду, во-первых, *предварительные условия* и, во-вторых, *отправные положения* определенного рассуждения. Для нашего исследования выделим среди целого ряда таких положений те, которые нуждаются в уточнении, хотя бы потому, что они имеют множественное толкование, а для нас они должны иметь и достаточную общность.

Если обратиться теперь к различающейся методологии определений здоровья, то, прежде всего, обнаружится, что они описываются в разных терминах, за которыми стоят в чем-то неадекватные явления: состояние, благополучие, устойчивость, равновесие (баланс), динамическое равновесие, коадаптация. И более того, определения, обозначенные этими терминами, могут иметь разные качественно-количественные проявления, например, качественное состояние системы характеризуется как устойчивое, неустойчивое или «третье состояние» (ни устойчивость, ни неустойчивость – по И.И. Брехману). Но возможна еще и количественная характеристика устойчивости (или неустойчивости или «третьего состояния»). И тогда имеется в виду разрушающая неустойчивость, или кризис, модернизация, вариативность или переход в другое состояние и т.д. Такой подход имеет реальные подтверждения в исследованиях И.И. Брехмана, который предлагал рассматривать три состояния человека – «здоровье», «болезнь» и «ни здоровье, ни болезнь». Тем самым он допускал другие состояния человека, скажем, некоторое общее состояние человека, которое называется «жизнь»; и в нем то и проявляются названные И.И. Брехманом состояния; или смерть (в частности, клиническая смерть), при

которой отсутствуют названные состояния. Собственно, именно введение И.И. Брехманом третьего состояния «ни здоровье и ни болезнь» и побудило его к выделению новой науки, которая названа им валеологией. Рассматривая валеологию как науку о здоровье, он выпустил тем самым «джина из бутылки», потому что допустил, по существу, возможность и целесообразность рассмотрения и активного существования целой иерархии валеологических наук. Значит, если валеология понимается как наука именно о системном здоровье, то и называть ее целесообразно не просто валеологией, но *системной валеологией*. Этот конкретный феномен валеологии был выделен и описан в 1999 году [350].

Таким образом, начал работать феномен валеологии, потому что по ходу самого развития валеологии он не может не проявляться в виде реальной необходимости решения ряда задач, которые актуализируются в настоящее время в виде здоровья и оздоровления экономики, образования, экологических систем, человека и т.д. и которые находятся в состоянии специфических кризисов, объединенных по времени в комплексный кризис. Подобная, точнее гомологическая, ситуация сложилась и с экологией. Еще в начале XX века она имела несколько неустановившихся названий и разные толкования предметов [28, с. 100–105]. На протяжении XX века все более дифференцировалась предметно-методологическая основа экологии, частных видов которой насчитывается несколько десятков.

Однако развивалась экология и в направлении обобщения классического понимания экологии. Самые общие экологические проблемы включаются в настоящее время в общую экологию, мегаэкологию, математическую экологию, теоретическую экологию и системную экологию [351, с. 12–16]. Обратимся к системной экологии, которая по конкретике своего предмета ближе к теме нашего исследования: *системная экология* изучает взаимоотношения элементов и подсистем некоторой базовой системы (одновременно и под влиянием синергизма) как с этой системой, так и с надсистемой ее [361, с. 103]. Именно на уровне системных экологии и валеологии целесообразно ставить вопрос об их интеграции, которая проявляется в следующем:

- определения системной экологии и системной валеологии даются на одном языке систем: экологии – систем вообще, а валеологии – динамических саморегулирующихся систем в виде их гомеостазов;
- предметом системной экологии являются взаимоотношения вообще – базовой системы и ее подсистемы, а системной валеологии – тоже взаимоотношения, но специфического – в виде динамического равновесия базовой системы и ее надсистемы, или их гомеостазов.

Такое сопряжение, соподчинение наук не является исключением, оно характерно для многих областей научных знаний, например, генетика, физиология, ботаника, зоология, медицина являются составляющими современной

биологии, философия биологии и философия образования сопрягаются с философией, ну а валеология человека – с экологией человека, генетикой, медициной, социологией и другими науками. Таким образом, только в своем развитии экология и валеология поднимаются в их обобщении до системности и интеграции, что приводит к выделению отдельной науки – *эколого-валеологии*.

Рассмотрев аргументированный механизм формирования эколого-валеологии как интеграции экологии и валеологии в отдельную область научных знаний и рассчитывая при этом на эффект синергизма, дающий шанс на решение комплексной задачи, актуальной, но недоступной по отдельности экологии и валеологии, опишем теперь предмет ее в эквивалентных вариациях, которые углубляют понимание представленной выше эколого-валеологии:

- *предметом системной эколого-валеологии* является устойчивое равновесие (интегрированное здоровье) базовой системы и ее надсистемы, которое рассматривается в аспекте баланса гомеостазов их; изучение этого предмета важно при рассмотрении таких развивающихся динамических саморегулирующихся систем, как образование, социальные, экологические и социально-экологические системы;

- *предметом эколого-валеологии человека* (в контексте системной эколого-валеологии, потому что человек – это тоже система – биосоциальная) являются отношения человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой – в устойчивости этих отношений, комплексном благополучии, интегрированном здоровье; при этом выделяется вопрос или проблема о целенаправленном формировании таких отношений.

Формирование таких отношений обусловливается целым рядом факторов: природой, социальным окружением, семьей, наследственными задатками человека, но во многом – образованием, уровнево-системном и процессуально целенаправленным.

1.3. Теоретико-педагогический анализ проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Нами характеризуется в этой работе новационная профессиональная подготовка в условиях уровневой системы педагогического образования, нацеленной на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов как будущих педагогов. Такая постановка вопроса обязывает нас провести исследование феномена эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в

образовательных учреждениях средствами теоретико-педагогического анализа, результатом которого должна стать полная и непротиворечивая система основных понятий, на языке которых ведется изучение обозначенной выше проблемы [386, с. 41]. Формирование понятийно-терминологического поля исследования осуществляется нами на *дедуктивной* основе (от лат. *deduction* – выведение), позволяющей получить логическое умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным или другим общим выводам [56, с. 182].

Мы подчеркнули важность разработки понятийного аппарата потому, что «... основополагающая терминология... неадекватно воспринимается и неправильно применяется ... по причине толкования международных процессов в меру индивидуального знания иностранных языков, частных представлений о проблеме в собственных интересах. Данное обстоятельство обычно приводит к неверному толкованию и применению терминологии / глоссария, искажая до неузнаваемости первоначально заложенный в конкретных терминах смысл, способствует принятию некорректных и контрпродуктивных решений по этим вопросам» [101, с. 7].

Понятие определяется как логически расчлененная мысль, отображающая общие и существенные признаки, свойства рассматриваемого предмета и явления действительности [326, т. 3, с. 323]. Значит, *первичным в познании* должно быть то, у чего выявляются сущностные свойства – через ощущения, восприятия и представления, которые описательно отображаются в соответствующем понятии. Последнее, таким образом, является *вторичным*, а потому понятие может быть адекватным или неадекватным – в большей или меньшей степени. К сожалению, нечеткость понятий достаточно нередкая ситуация, обусловленная нечеткой характеристикой сущностных проявлений рассматриваемого (например, педагогического) явления. Педагогические варианты таких явлений отмечаются, чаще всего, немалой сложностью – в связи с комплексной природой их.

Термин – это слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия из области науки, образования, общественной жизни и т.д. Тем самым, во-первых, «термин» (как название, а не толкование) является *третичным* по отношению к рассматриваемому явлению через соответствующее вторичное понятие, а во-вторых, «точность» толкования «термина» является весьма относительной – в связи с необходимостью быть адекватным понятию и явлению.

При образовании понятия, являющегося видовым по отношению к родовому понятию, мы будем использовать прием проецирования одной определенной научной системы (парадигмы) на столь же определенную другую систему. Понятие «проекция» нередко используется в педагогических исследованиях [240, с. 9; 279, с. 150–152; 396, с. 43]. Обращение к толковым

словарям и результатам научных исследований в этой области позволяет нам остановиться на достаточно общем определении понятия «проекция (проецирование)»: «*Спроецировать систему S на систему P* значит *гомологически перенести S на P*, – не нарушая основных принципов, правил и законов как системы P, так и самого переноса. *Проекцией* системы S на систему P назовем в таком случае *образ S на P*» [279, с. 151]. При этом гомология (от гр. *homologia* – соответствие, подобие) понимается как соответствие отношений элементов одной системы и элементов проекции на эту систему.

В названии монографии в качестве ключевого указателя выделяется явление и соответствующее ему понятие «*эколого-валеологизация подготовки студентов*». Ближайшее родовое, обобщающее его по системной соподчиненности понятие – «*подготовка (профессиональная) студентов*». Эти понятия нельзя не рассматривать в связи с другими однотипными понятиями, которые характеризуют разные виды подготовки педагогов: психологическая, методическая, техническая, воспитательная, научно-исследовательская и т.д. Сопряжены с понятием «подготовка» еще и понятия «подготовленность» и «готовность». Наиболее глубоко гносеологию этих понятий исследовали Н.Д. Рыков и А.И. Щербаков [308], К.Н. Дурай-Новакова [104] и другие. В монографии «Методологические основы биологической подготовки учителя» проанализированы позиции многих авторов и сделан следующий вывод, которому мы и следуем при толковании выделенных понятий: «... имеет смысл трактовать подготовку как собственно процесс, подготовленность – как степень выучки, а готовность – либо как результат подготовки, либо как осознанную необходимость, желание к педагогической деятельности».

Поскольку в одном из своих значений понятие «готовность» синонимически совпадает с понятием «подготовленность», то это общее их значение, во избежание путаницы, имеет смысл оставить за понятием «подготовленность, понимая под готовностью стремление, желание, мотивированную необходимость в педагогической деятельности» [353, с. 34].

Подготовка к педагогической деятельности в русле отечественной традиции включает в себя формирование профессиональной направленности и личностных качеств (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и другие), специальных педагогических способностей и конкретных педагогических умений (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и другие). В западных исследованиях акцент ставится на формирование эффективных педагогических образцов и ролей на основе многофакторных моделей профессионально значимых личностных качеств [115; 120]. Но в любом случае подготовка педагога основывается на усвоении знаний, конкретных умений, освоении конкретных поведенческих образцов. Обращение к толковым словарям позволило выделить слова, которые конкретизируют данное явление – действие, процесс,

в случае образования это процесс обучения, сообщения определенных знаний. Закономерно, что системным итогом такого процесса является готовность (О.А. Абдуллина, М.И. Дьяченко, В.В. Сериков, В.А. Слостенин и другие).

Таким образом, под *профессиональной подготовкой студентов* следует понимать процесс формирования у студентов, обучающихся в педагогическом вузе, профессиональной подготовленности, то есть регламентированной степени обученности и, соответственно, готовности как устойчивого мотивированного желания выполнять свой долг педагога. Исследуемая в монографии подготовка студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях рассматривается нами как подсистема общей системы подготовки студентов в педагогическом вузе. Таким образом, используя метод проекции при формировании понятий, под эколого-валеологизацией диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях будем понимать проекцию парадигмы «эколого-валеология» на парадигму «подготовка».

Эколого-валеология рассматривается нами как научная область, изучающая взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой. В аспекте темы нашего исследования необходимо разводить *эколого-валеологизацию* образования (как среды и процесса) и *эколого-валеологическое образование* – как выделенный тип образования вообще. При этом *эколого-валеологизация образования* (в частности, профессиональной подготовки студентов в условиях уровневой системы педагогического образования) понимается как *приведение* образования (подготовки) *в соответствие с принципами* экологии, валеологии и эколого-валеологии, которые неразделимы, как области науки и образования.

Обращаясь в определению эколого-валеологии, подчеркнем: если *общая (системная) экология* определяется как наука о *взаимоотношениях* базальной системы и ее надсистемы (окружающей среды), а *общая (системная) валеология* имеет своим предметом *динамическое равновесие (устойчивость) эндо-меостаза* базальной системы и *экзо-меостаза* ее, то *эколого-валеологию* необходимо рассматривать как проявление общей экологии в виде акмеэкологии. При этом предметность эколого-валеологии проявляется в экологических взаимоотношениях, которые рассматриваются в виде динамического равновесия (устойчивости) базальной системы и ее надсистемы (окружающей среды), а методология эколого-валеологии проявляется в формах самоорганизации каждой из названных системы и надсистемы, когда организации этих систем организованы между собой на уровне динамического равновесия между ними или коадаптации их. Другими словами: эколого-валеология изучает динамическое равновесие эндо-меостаза (то есть внутреннего гомеостаза)

базальной системы и экзогомеостаза (то есть внешнего гомеостаза) этой системы в виде ее надсистемы. В связи с определением эколого-валеологии, как науки, может быть строго определено и эколого-валеологическое образование – как педагогическая проекция эколого-валеологии на образование конкретных уровней. Таким образом, раскрывая содержание и методологию эколого-валеологического образования, можно утверждать, что оно изучает устойчивое развитие динамических саморегулирующихся системы и ее надсистемы. Обращаясь же при этом к конкретности определенного уровня образования необходимо обуславливать содержание и методологию учебного курса (дисциплины) «эколого-валеология» возрастными психосоматическими особенностями и возможностями обучаемых. Эколого-валеология и эколого-валеологизация образования не только обеспечивают формирование рациональных отношений человека с окружающим миром и самим собой, но, более того, нацеливают развитие подрастающего человека, общества и образования (в их взаимосвязи) на устойчивость, чтобы исключить локальные и глобальные потрясения.

Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – это проекция научной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «подготовка», или процесс образования в области «эколого-валеология», системным итогом которого является подготовленность и готовность студентов, как будущих педагогов, к эффективному формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Такая подготовка наполняется конкретным содержанием, отображающим специфику этого вида подготовки, которая заключается в следующих *направлениях*:

- подготовка к организации здоровьесберегающей среды в конкретном общеобразовательном учреждении;
- подготовка к формированию у подрастающего человека рациональных отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, природно-социальной среде и самому себе, а также оздоровлению этих отношений;
- подготовка к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, включающая учебно-оздоровительный, оздоровительно-учебный виды образовательной работы и активное целенаправленное оздоровление студентов.

Как было рассмотрено выше, одним из этапных результатов эколого-валеологизации обозначенной выше подготовки студентов выявляется *их эколого-валеологическая подготовленность* к реальной педагогической деятельности в области эколого-валеологического образования. В нашей работе,

в соответствии с выводами, сделанными в ряде исследований [3; 25; 88; 106; 227; 279; 334; 354; 361 и др.], понятие «подготовленность» используется как результат подготовки. Подчеркнем также: «...подготовленность необходимо учитывать при выполнении конкретной работы, нацеленной на определенный результат, и рассматривать ее как эффективность...» [334, с. 55].

Таким образом, если понимать под *подготовленностью* степень обученности, наличие знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы, то под *профессиональной подготовленностью студентов* целесообразно иметь в виду степень его профессиональной обученности, наличие знаний, умений и навыков, необходимых для решения ими актуальных задач, обусловленных педагогической деятельностью. В таком случае эколого-валеологическая подготовленность студентов – это проекция научной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «профессионально-педагогическая подготовленность», то есть степень их эколого-валеологической обученности, результат в виде определенного запаса эколого-валеологических знаний, умений и навыков, полученных в процессе эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Соотнесем уточненное выше понятие подготовленности с также широко используемыми в теории и практике образования понятием «квалификация». Большой толковый словарь русского языка определяет *квалификацию* как: во-первых, как характер предмета, явления, отнесение его к какой-либо категории, группе; во-вторых, как степень или уровень профессиональной подготовленности к какому-либо виду деятельности и, в-третьих, как профессию, специальность. Остановившись на втором значении понятия «квалификация» (именно оно соответствует теме нашего исследования), мы видим, что понятия «квалификация» и «подготовленность» синонимически совпадают. Таким образом, профессиональная квалификация выступает в качестве *критериальной оценки* профессиональной подготовленности.

Обращение к реалиям педвузовского образования позволяет обнаружить следующее явление: из общей массы успешных выпускников педагогических вузов России заметно меньшая часть из них идет работать педагогами общего образования. Получается так, что они, успешно (а чаще – хорошо и даже блестяще) пройдя педвузовскую *подготовку* и получив адекватную *подготовленность*, не увидели для себя смысла идти на работу педагогами общего образования. Причин тому несколько, но о них было известно уж если не при поступлении в педагогический вуз, то при обучении в нем и в процессе педагогической практики. Следовательно, с одной стороны, есть вполне определенные мотивы не посвящать себя педагогике; и эти мотивы появились не вдруг, а в процессе педагогического образования; с другой стороны,

*должно существовать что-то более высокое, чем профессионально-педагогическая подготовка и подготовленность, что, безусловно, может подвигнуть выпускников педагогических вузов к заинтересованному служению педагогом в системе общего образования. И этим высоким может и должно быть желание трудиться в педагогической области деятельности. Именно такое профессионально-педагогическое желание и называется *готовностью к конкретной педагогической деятельности*, соотносимой с полученной педагогической специализацией [104; 115].*

Готовность имеет неоднозначную трактовку не только по содержанию, но и по значимости в этапном становлении личности. Первый из названных аспектов – *готовность по содержанию* – обуславливается параллельным с ним наличием понятий «подготовка» и «подготовленность», а второй – *готовность по значимости* в этапном становлении личности – тем, что реальные процессы имеют признаки дискретности, наряду, конечно же, с их непрерывностью, которая выражается в параллельных с «готовностью» понятиях «компетенция» и «квалификация». Готовность рассматривают как системное психологическое условие успешного выполнения деятельности, как сложный личностный конструкт многоуровневой структуры, включающей качества, свойства и состояния, позволяющие субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.Н. Захарова и другие), интегральное свойство личности педагога, желание, внутреннее стремление к выполнению профессиональных функций (С.Н. Глазачев, В.В. Сериков, В.А. Ясвин и другие). Проекция парадигмальной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «готовность (профессионально-педагогическую готовность)» дает нам возможность определить понятие «*эколого-валеологическая готовность*», под которой будем рассматривать мотивированное желание, потребность в активной профессионально-педагогической деятельности в области эколого-валеологического образования обучаемых, стремление формировать комплексное благополучие подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой.

Процесс формирования у студентов педагогических вузов эколого-валеологической готовности необходимо рассматривать не только в качестве носителя глобального свойства непрерывности, но и локального свойства дискретности. Все реальные процессы, в том числе и образование как процесс, обуславливаются не только непрерывными (устойчивыми, равновесными) явлениями, но и резкими скачкообразными, или дискретными («квантовыми») переходами из одного состояния рассматриваемого явления в другое. Понятие квантовости широко используется с 1944 года в эволюционной теории и науке об адаптации. Квант рассматривается как воздействие, которое, будучи ниже какого-то порога не дает реакции, а превысив этот порог, оно

выводит процесс из равновесного состояния и приводит рассматриваемое явление либо к гибели, либо к резким изменениям некоторых параметров, обуславливающих строение систем и появление в них новых функций и коопераций. Таким образом, понятие дискретности реального процесса объясняет взрывной характер адаптации, эволюции образования и его этапных результатов. В этом смысле, формирование у студентов эколого-валеологической готовности связано с изменением их целевых установок. В связи с вышесказанным возникает вопрос о характере взаимоотношений или о соотношении выраженных целевых ориентаций эколого-валеологизированной подготовки, эколого-валеологической подготовленности и эколого-валеологической готовности студентов как будущих педагогов системы общего образования.

Сопряжение обозначенных выше педагогических явлений обуславливается следующими факторами:

- сущностью выделенных педагогических процессов: *эколого-валеологизированная подготовка* – деятельность (то есть специфический процесс) для достижения определенной цели в виде эколого-валеологических знаний, обучения, навыков; *эколого-валеологическая подготовленность* – степень эколого-валеологической выучки, то есть результат соответствующей подготовки; *эколого-валеологическая готовность* – состояние в виде желания формировать рациональные отношения подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой;

- тройственный процесс «эколого-валеологизированная подготовка – эколого-валеологическая подготовленность – эколого-валеологическая готовность» осуществляется на основе деятельностного ряда: эколого-валеологическое обучение (через эколого-валеологические знания, умения, навыки), эколого-валеологическое воспитание комплексных личностных качеств, целенаправленное развитие в виде закрепления приоритетных личностных качеств; все названное интегрируется в эколого-валеологическое образование;

- интегрированный целостный процесс *формирования эколого-валеологической готовности* основан на последовательности целевых, содержательных, предметно-методологических и деятельностных этапов, которые в своей реальности и целостности обеспечиваются непрерывным (лонгитудным) анализом;

- оздоравливающая, эколого-валеологизированная направленность готовности обеспечивает комплексное благополучие всех субъектов процесса формирования ее – в определенной эколого-валеологизированной образовательной среде, педагогическом процессе и итоговой составляющей;

- интегрируется личностное оздоровление студентов, потенциальных будущих учеников, педвузовской образовательной среды и образовательного процесса.

Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов рассматривается как подготовка к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. В этой связи остановимся на толковании понятий «здоровье», «оздоровление», «оздоровительная деятельность».

Начнем со здоровья и рассмотрим некоторые его «переводы» ВОЗовского определения, которых, в общем-то, больше ста.

В.П. Казначеев, будучи известным медиком не только в России, дает такой перевод [139, с. 23]: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Н.Ф. Реймерс (не менее известный в мире эколог) приводит такой перевод [298, с. 117]: «Здоровье (человека) – объективное состояние и субъективное чувство полного физического, психического и социального комфорта». Существенные различия этих переводов заключаются в том, что, хотя в обоих определениях речь идет о здоровье именно человека, *во-первых*, в одном из переводов здоровье рассматривается как состояние, а в другом – как объективное состояние и субъективное чувство, *во-вторых*, используемые в рассматриваемых переводах слова «душевное» и «психическое» не синонимичны, также как и слова «благополучие» и «комфорт», и, *в-третьих*, в переводе Н.Ф. Реймерса здоровье не сопоставляется с отсутствием болезней – как это сделано в переводе В.П. Казначеева. Существуют и другие переводы, в которых «душевное» подменяется «духовным» – а это тоже немалая разница. К тому же не нужно понимать «состояние» только как статическое явление: не отрицается и динамическая природа его. Не стоит подчеркивать и «полное благополучие», потому что оно может быть и не полным, например, когда говорят «слабое здоровье» или «плохое здоровье», «хорошее здоровье», «практическое здоровье», отличное от «абсолютного здоровья».

Не вдаваясь в обсуждение существующих других определений здоровья человека, будем исходить из определения, которое является пересечением определений В.П. Казначеева и Н.Ф. Реймерса: *здоровьем человека называется объективное состояние и субъективное чувство физического, духовного и социального благополучия*. При этом заметим:

- из названных выше определений следует, что физическое, духовное (душевное) и социальное – это *комплексное благополучие* или комплекс благополучий; и нет никакого смысла говорить о физическом здоровье, духовном (душевном) здоровье, социальном здоровье, которые, кстати, нередко и без всяких описаний и определений приводятся, да и в принципе не могут основываться на определении здоровья человека;

- к тому же в публикациях нередко используются еще и совершенно бездоказательные понятия здоровья вообще (точнее сказать – термины),

например, в таких вариациях – здоровье, оздоровление экономики (ставшие популярными в период нынешнего кризиса), здоровье, оздоровление образования, образовательной среды, образовательного процесса, экологических систем, общества, этноса и т.д.

Именно потому актуализируется необходимость в некотором обобщенном, интегрированном толковании определения здоровья, которое приложимо к широкому классу систем, в том числе, конечно, и к человеку.

И.И. Брехман дает определение здоровья с позиции устойчивости: «Здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации» [61, с. 27]. Используя идеи И.И. Брехмана и обращаясь к «устойчивости» и «равновесию», ряд исследователей дает достаточно общее, интегрированное определение здоровья для систем достаточно обширного класса: *здоровьем* динамической саморегулирующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (внутреннего гомеостаза) ее и экзогомеостаза (т.е. внешнего гомеостаза) этой системы, который соотносится с надсистемой [66, т. 1, с. 16; 361, с. 86]. Именно это интегрированное определение здоровья динамической саморегулирующейся системы позволяет наполнить глубоким и строгим смыслом, используя известный принцип родовидового соподчинения понятий, такие производные определения, как «здоровье образования», «оздоровление образования», «здоровьесберегающее образование», «здоровье образовательной среды», «здоровый образ жизни», «здоровье экосистемы», «здоровье экономики» и т.д.

Таким образом, определения здоровья могут быть «разными» по двум причинам: во-первых, в зависимости от уровня общности той системы, для которой дается это определение, и, во-вторых, в зависимости от самого характера уровневого определения. В первом случае можно идти от уровня отдельного организма, социальных групп, этносов, общества, биосферы до экологических систем разных уровней и динамических саморегулирующихся систем; во втором случае рассматриваются разные толкования здоровья систем одного уровня – в зависимости от характера выделенных признаков уровневой системы, например, как это происходит с определениями здоровья человека по И.И. Брехману, В.П. Казначееву, В.П. Петленко и другие.

Оздоровление – процесс прибавления здоровья, восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды. Оно относится к специфическому виду индивидуальной и общественной деятельности. В соответствии с темой исследования важно определиться с понятием деятельности, так как эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки

студентов имеет своей целью подготовку их к *оздоровительной деятельности* в образовательных учреждениях.

В философии деятельность рассматривается как специфически человеческий способ отношения к миру. «Это процесс, в ходе которого человек *воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом*, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. *В деятельности человек относится к каждому предмету не как носитель чуждой этому предмету потребности и цели, а адекватно его природе и особенности*: он осваивает предмет, *делает его мерой и сущностью своей активности*. При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей материальной и духовной культуры. ... деятельность есть *социально-творческий процесс, направленный на изменение мира человеческой культуры*» (Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.). Курсивом мы выделили важные для нашего исследования признаки деятельности, обозначив тем самым *субъект-субъектный* характер деятельности педагога и обучаемого. Приведенный выше текст, раскрывающий сущность понятия деятельности нельзя, конечно, использовать в качестве определения соответствующего понятия. Поэтому мы приводим более краткое толкование понятия деятельности: «*деятельность* – это специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целенаправленное изменение и преобразование» [55, т. 18, с. 181]. Всякая деятельность включает в себя цель, средство, процесс и результат, таким образом, неотъемлемым сущностным признаком деятельности является ее осознанность. *Педагогическая деятельность*, то есть деятельность педагога как профессионала, определяется как профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития [396, с. 75].

Учитывая вышесказанное, под оздоровительной деятельностью – в аспекте нашего исследования – следует понимать проекцию парадигмальной системы «оздоровление» на парадигмальную систему «деятельность». Таким образом, *оздоровительная деятельность в образовательных учреждениях* – это заинтересованная деятельность педагогов, направленная на восстановление, расширение адаптационных возможностей организма субъекта образования, повышения его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе и здоровьезатратных. Она включает деятельность по:

- созданию *здоровьесберегающей образовательной среды*, которая развивается коадаптивно с развитием подрастающего человека;

- организации *природосообразного*, следовательно, здоровьесберегающего *образовательного процесса* – на основе возрастных и личностных особенностей, возможностей, потребностей подрастающего человека;

– осуществлению *субъект-субъектного интерактивного педагогического взаимодействия* в процессе обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека.

Подчеркнем: такая деятельность не может осуществляться отдельными педагогами, реальный оздоровительный процесс в образовательном учреждении возможен только силами эколого-валеологически подготовленного педагогического коллектива и в результате эколого-валеологизированного общего образования в целом.

Теперь обратимся к ключевому понятию нашего исследования – диверсификация (от лат. *diversus* – разный и *facio* – делаю, позднелат. *diversification* – изменение, разнообразие) [56, с. 198] и рассмотрим определяющие факторы диверсификации эколого-валеологизированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. В самом общем случае изменения образования как искусственной системы целенаправленно осуществляются во имя определенных идей, целей, проблем, задач, которые соотносятся с развитием производства, науки, культуры, экономики, общества и других развивающихся социально-личностных факторов. Тем самым *диверсификация образования*, являющегося основным фактором формирования личности и его отношений с окружающей социально-природной средой и самим собой, не может не предполагать упреждающую *диверсификацию самого процесса создания* некоторой педагогической системы. Диверсификация названного процесса создания и *методологии* такого сотворения основывается, в любом случае, на некоторой «устаревшей» педагогической системе и целевом устремлении к упреждающе прогнозируемой и проектируемой системе и *выражается* в следующем многообразии переходных изменений: преобразование, развитие (переходное, неустойчивое, устойчивое), обновление (новационное и инновационное), реформирование, трансформирование, формирование, модификация, модернизация, оздоровление, социальная и педагогическая инженерия, ориентированные на создание, соответственно, социальных и педагогических систем, в частности, «опережающего образования», «образования для устойчивого развития» и другие.

Проведенный нами научно-прикладной анализ, результаты которого нашли свое глубокое отражение в монографии «Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе» [256] показал, что необходимость в диверсификации (то есть сущностном разнообразии) образования как педагогического явления исторически *появилась* практически одновременно с целенаправленным обучением, воспитанием и развитием подрастающего человека и поколения в целом и *обуславливалась* потребностями социальных групп, по которым и диверсифицировалось образование. С развитием общества такая диверсификация менялась под влиянием интересов

и потребностей общества и отдельных личностей. Особую значимость приобретает это явление в России со времен царствования Петра I.

Я.А. Коменский, а также ближние и дальние последователи его И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервег, а также К.Д. Ушинский, П. Дюбуи, П. Беккер, Э. Лазар, П.П. Блонский, Г. Оппенгейм, П.Г. Бельский, Л.С. Выготский и многие другие развивали принципы природосообразности, культуросообразности образования, которые в своем развитии все более ориентировались на особенности обучаемых и воспитуемых. Необходимо отметить, что выраженное понимание педагогами и в педагогике безусловной необходимости в диверсификации образования проявилась лишь во второй половине XX века, но еще в самом начале XX века В.П. Кащенко в своей научной, практической и пропагандистской работе, основанной на огромном педагогическом опыте, акцентировал внимание на факторах, которые, в своем развитии, обусловили появления педагогических технологий, субъект-субъектного образования и диверсификации его; среди них:

- изучение во всей полноте особенностей и черт подрастающего человека, обучаемого;
- максимальное использование в практической педагогической деятельности индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка;
- проявление ответственности и безошибочности в выборе необходимых средств и мер, а также ясности в прогнозировании будущего каждого обучаемого;
- акцентирование внимания и возможностей педагогов на методической стороне учебно-воспитательного процесса, имея при этом в виду развитие методики в направлении к современному пониманию педагогических технологий;
- принятие и непрерывная реализация условия: не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и программе обучения, но последние должны быть адаптированы к нему.

Тем самым диверсификация образования, в глубинном и сущностном развитии его, формировалась в процессе исторического развития возможностей человека, общества и самого образования – во всех основных проявлениях его – методологических, которые описаны выше, а также содержания и методов основания и направленности развития личности и общества. И только во второй половине XX века *диверсификация* образования вообще и по отдельным уровням, например, педагогического образования и проявлениям сущности образования, стала массовым международным явлением, под которым понимается *разнообразие, расширение видов предоставляемых услуг, приобретение новых видов деятельности, не свойственных ранее*. В отечественном общем и профессиональном образовании диверсификация с 1992 года рассматривается как принцип государственной политики, который обеспечивает рациональное многообразие образования, удовлетворяя интересы и потребности личности и общества через реализацию образования, адаптиро-

ванного к возрастным возможностям, личностным особенностям обучаемого и интеллектуальным запросам общества, государства. В Федеральной программе развития образования в России диверсификация образования соотносится с полным обновлением идеологии, с гарантиями выбора: учебному заведению – своего лица, ученику, его родителям – выбора пути в образовании.

Понимая под *диверсификацией* вообще *сущностное разнообразие*, в отличие от вторичных вариативных изменений, рассмотрим ее сначала в названных аспектных факторах, чтобы затем определить типы рациональной диверсификации эколого-валеологизированной подготовки студентов к предстоящей для них в будущем адекватно диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Считаем необходимым подчеркнуть, что «разнообразие» в случае диверсификации (например, образования) имеет разное наполнение: многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ, а также «расширение структурных особенностей и свойств или функционального предназначения производимого продукта (*в нашем случае – выпускника педагогического вуза – И.О.*) или средств воздействия на него в ходе его создания; обогащение содержания и характера труда (*педагогического образования – И.О.*) через рост его внутреннего разнообразия...» (Ю.В. Чайковский. Краткий философский словарь, П. Кикель). Таким образом, мы можем сделать однозначный вывод, что нельзя сводить диверсификацию к вариативности.

Если исходить из того, что основной задачей образования является формирование развивающейся личности в соответствии с запросами современного ей общества, то необходимо иметь в виду, что названное формирование основывается на следующих обуславливающих факторах, значимых для становления и утверждения сначала самого педагога и педагогического коллектива, а затем и подрастающего человека в аспекте его обучения, воспитания и целенаправленного развития:

- целенаправленное развитие подрастающего человека происходит в условиях постоянно развивающегося общества, следовательно, и адекватно развивающегося образования – но такое совершенствование настоящего осуществляется для будущего при необходимости очень хорошего знания прошлого;

- человек, будучи биоэкосоциальным существом и личностью, формируется под влиянием как окружающей и внутренней природы, так и выраженной социальной среды, а также под воздействием человека на самого себя;

- естественные и гуманитарные знания, среди которых особую роль играют биология, экология и валеология, не только определяют предметные области познания и образования, но более того они активизируют само развитие педагогов и обучаемых;

- развитие знаний о косном и живом веществе, человеке, личности и обществе, следовательно, и о целенаправленном развитии их – на основе активной деятельности – становится важным условием для постоянного совершенствования педагогики, образования – во взаимосвязи обучения, воспитания и целенаправленного развития человека;

- современные научные концепции конкретных наук, в частности, биологии, экологии и валеологии, в незначительной и неадекватной форме используются при разработке концептуальных основ именно современных же образовательных и педагогических систем; в результате обновление образования во многом отстает от современного уровня развития наук, что нередко приводит в последние тридцать лет к недостаточной обоснованности и доказательности проводимых образовательных реформ;

- рациональное проектирование названных общих областей знаний и деятельности человека на конкретные уровни образования должно быть обусловлено-адекватным особенностям обучаемого; как показывает анализ, это мало учитывается в современной практике общего массового образования;

- более того, современное российское массовое общее образование, по результатам многочисленных обследований, является здоровьезатратным именно по причине содержательного и методического несоответствия образования диверсифицированным личностно-возрастным особенностям, возможностям, предрасположенностям обучаемых;

- поэтапное природосообразное образование, во всех основных проявлениях его, только и может обеспечить рациональное развитие комплексного благополучия, здоровья – на основе оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия, то есть образования в целом;

- в опубликованной в июне 2009 года Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» многократно подчеркивается необходимость «принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения».

Общий вывод названных выше факторов и обстоятельств, в которых находится не только современное российское общее массовое образование, но и высшее профессиональное, не может не быть сделан таким:

- среди многих известных видов изменений образования, названных выше, предпочтение в нынешних кризисных условиях целесообразно отдать, как показывает анализ, трансформации, обновлению и оздоровлению образования – с учетом образовательной практики, опытов, экспериментов отечественного и зарубежного, прошлого и настоящего, позитивного и негативного, экстраполированного и доказательно-прогнозируемого;

- необходима достаточно глубокая диверсификация образования – как по содержанию и методологии его, так и по личностно-возрастным особенностям и возможностям обучаемых и воспитуемых – с акцентом на то, что подрастающего человека необходимо не столько учить, сколько давать ему адекватную возможность учиться; подчеркнем, диверсифицировать целесообразно образование во всех его проявлениях;

- устранить здоровьезатратность российского массового общего образования можно только на пути утверждения природосообразности образовательного процесса, а также оздоровления образовательной среды и субъектов образования – средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия;

- биологизации, экологизации и валеологизации образования необходимо придать очевидно-важную функциональную роль – в аспекте обновления образования; при том что целесообразной становится интеграция названных областей знаний и деятельности человека и людей, следовательно, и соответствующих видов образования.

Диверсификация эколого-валеологизированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, не может быть самоценной; она обусловливается следующим рядом объективных и упреждающих основных факторов.

- *Во-первых*, эколого-валеологизация исследуемой подготовки студентов ориентирована в нашем исследовании на диверсифицированное оздоровление обучаемых образовательных учреждений.

- *Во-вторых*, диверсификация оздоровления имеет выраженную системность и даже иерархию, обусловленную как системностью самого образования, так и особенностями структурно-функциональных взаимоотношений, взаимосвязей подсистем его, то есть эта диверсификация имеет объективные и субъективные основания.

- *В-третьих*, объективные основания рассматриваемой диверсификации обусловливаются не просто необходимостью *сохранения здоровья* субъектов отечественного массового общего образования, которое оценивается как здоровьезатратное, но реальным и непрерывным *развитием этого здоровья* – в связи с онтогенетическим развитием обучаемых и профессионально-педагогическим развитием педагогов, а также уровневим развитием самого образования.

- *В-четвертых*, выраженная субъективность диверсификации оздоровления основывается на субъект-субъектной природе современного образования, в котором не только обучаемый приспосабливается к образованию, но и образование адаптируется под ученика. Тем самым гармонизируются взаимоотноше-

ния обучаемых, педагогов и образования, как среды и процесса, которые и рассматриваются в качестве взаимодействующих субъектов.

- *В-пятых*, хотя здоровье и оздоровление рассматриваются как комплексные явления, которые обуславливаются образом жизни, уровнем благополучия семьи, социально-природной средой, культурой, этническими особенностями, медициной и психологией, особая роль в формировании личного и массового здоровья отводится педагогике и образованию, которые в современном обществе определяюще нацеливаются на формирование личности подрастающего человека и поколения в целом.

- *В-шестых*, в филогенетическом развитии поколений в последние полтора века выражено проявляется диверсификация психо-физиолого-соматических особенностей детей. Это обстоятельство индуцирует соответствующую диверсификацию оздоровления подрастающего человека средствами упреждающе оздоровленного образования, как среды, процесса и педагогического взаимодействия, а также и педагогов, подверженных выгоранию личности [29; 301] в процессе профессиональной деятельности.

Содержательно-методологическая типология *диверсификации эколого-валеологизированной подготовки* (для соответствующих подготовленности, готовности, компетенции и нацеленности на мастерство) студентов, как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях отображена в основном в таблицах, приведенных в этом параграфе. Изменения образовательных систем имеют следующую типологию: преобразование, развитие (устойчивое, неустойчивое и переходное), обновление (новационное и инновационное), реформирование, трансформирование, модификация, модернизация, оздоровление и т.д. И все они должны быть обеспечены целесообразными методологиями изменений педагогических систем, обусловленных развитием общества. Подчеркнем: методологии изменений образования разрабатывались, разрабатываются и реализуются под вполне определенную идею, замысел, взгляд, понимание, социальный заказ и научный запрос в целесообразности определенных явлений или процессов. Возникает, однако, вопрос о формировании методологического аттрактора, или метаметодологии, которая позволяет доказательно оценивать, когда, как, каким образом и в какой выборочной последовательности использовать отдельные методологии и методы – в аспекте определенных условий, проблем и задач, а также целесообразности и оптимизации этой последовательности. Для решения названного вопроса необходима *классификационная характеристика*, точнее, *таксономия* выделенной выше совокупности методологий преобразования образовательных систем разных уровней (рис. 1).

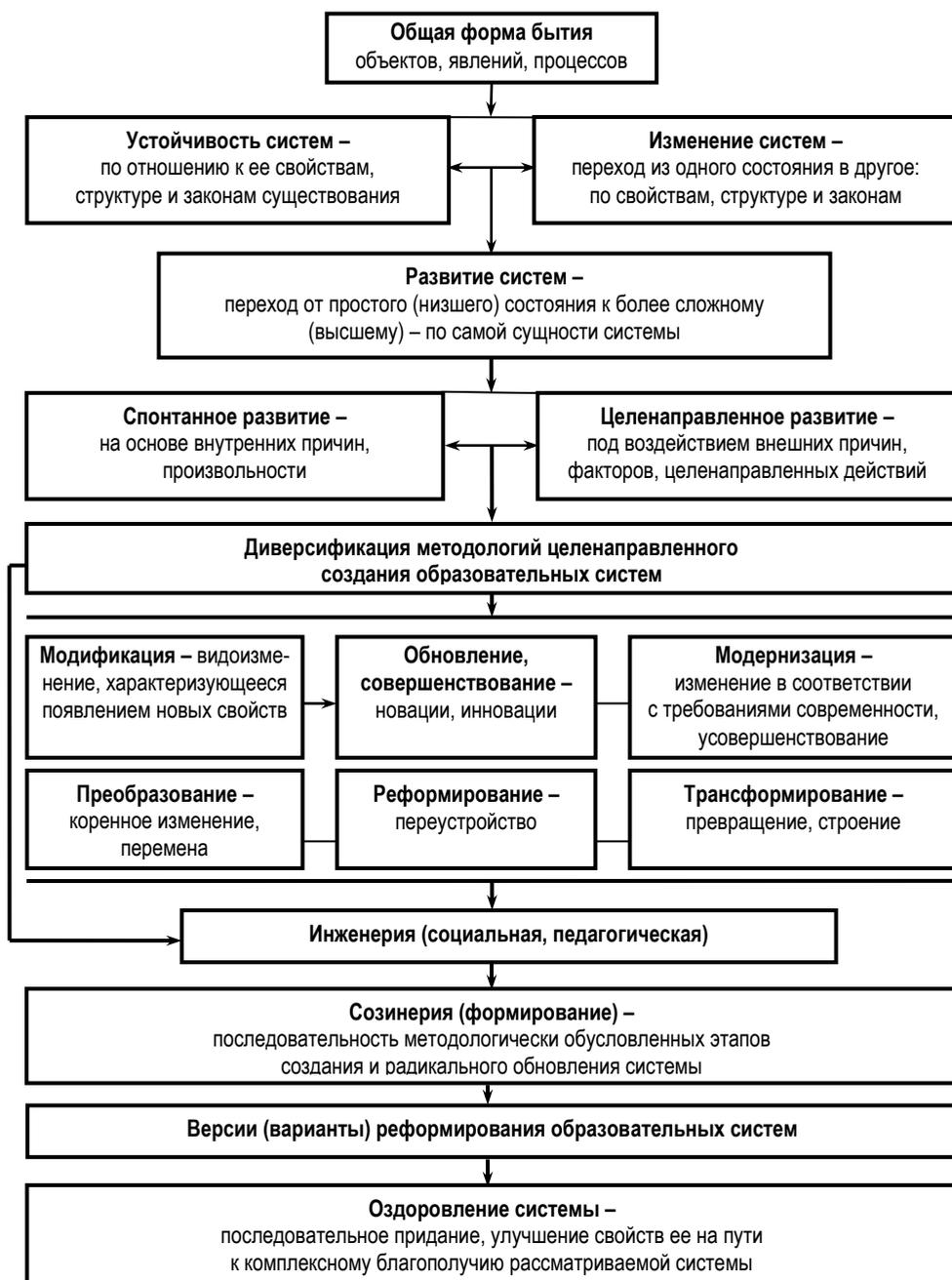


Рис. 1. Таксономия методологий преобразования образовательных систем

В современной ситуации изменения отечественного педагогического профессионального образования, создания новационных систем профессионально-педагогической подготовки – в нашем случае это эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – начинать нужно не столько с придумывания конечной цели, сколько с «дерева задач» или «этапных целей», решение которых в определенной последовательности должно быть обеспеченным адекватными методами и методологиями, интегрированными в метаметодологию достижения итоговой цели. В связи с этим названную метаметодологию можно рассматривать в аспекте *диверсификации* ее по тактическим методологиям поэтапного преобразования образования. Названная метаметодологическая система, разработанная на основе педагогической инженерии, имеет двадцать факторных функциональных этапов и раскрывается в следующей главе.

На рисунках 2, 3, 4 представлены структурно-функциональное обеспечение развивающегося профессионально-педагогического образования, диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и диверсификация методологий ее создания. Постановка проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и разработка ее обусловлены целенаправленным обновлением системы отечественного общего и профессионального образования. Рассматривая диверсификацию как *сущностное разнообразие* явлений определенной природы, а вариативность как изменение *второстепенных свойств*, частных такого явления – при сохранении *основных свойств* его, раскроем теперь содержание *разных уровней* диверсификации эколого-валеологизации исследуемой подготовки студентов.

В этой системной и многоуровнево-целевой диверсификации, имеющей процессуальные предпосылки, выделены два *основных*, или *первичных*, уровня диверсификации – диверсификация-1 и диверсификация-2, а также 9 *вторичных* уровней: от 1.1 до 1.4, 2.1 – 2.4 и 1–2. Первый уровень названной диверсификации соотносится со следующими педагогическими явлениями: эколого-валеологизированная *подготовка*; эколого-валеологическая *подготовленность*; эколого-валеологическая *компетентность*; эколого-валеологическая *готовность*.



Рис. 2. Структурно-функциональное обеспечение развивающегося профессионального педагогического образования

При этом названные разнохарактерные составляющие развиваются не независимо сами по себе и в некоторой последовательности – от подготовки к подготовленности, компетентности и готовности (как иногда еще считают и рассматривают некоторые педагоги), но интегрируются в единую и целостную процессуальную сущность, которая называется формированием итоговой готовности у будущих педагогов; однако и последняя имеет свои этапные проявления.

Если же эколого-валеология *изучает отношения* человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой, а эколого-валеологизированная педагогика, в частности образование, обращена к формированию названных *отношений*, то это формирование, с одной стороны, *диверсифицируется* по таким педагогическим явлениям как подготовка, подготовленность, формирование компетентности и итоговой готовности, а с другой стороны – сохраняется возможность вариативности названных видов, обусловленная особенностями субъектов образования и некоторыми прикладными вариациями образовательного процесса и

образовательной среды. Именно поэтому *важен* не сам по себе *итоговый, результирующий анализ и соответствующие ему оценки* итогового формирования готовности (которую иногда называют сформированностью специалиста и о которой просто невозможно судить по вузовским успехам студента), но именно *лонгитюдный, непрерывный анализ и соответствующие ему оценки* – по названным в таблице видам диверсификации эколого-валеологизированной подготовки, нацеленной на формирование у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности. Такое понимание диверсификации, не предметной, но деятельностно-педагогической для субъектов педвузовского образования, в нашем конкретном случае есть результат удовлетворения необходимости в сопряжении достаточно различных, по своей природе и месту, выделенных явлений, которые в комплексе, но не всегда – в последовательности, определяют комплексный процесс формирования – сформированности эколого-валеологической готовности студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности. Поэтапный и итоговый уровни лонгитюдного анализа и соответствующих оценок имеют достаточно диверсифицированные цели и методы: в первом случае целью является определение *уровней поэтапной компетенции*, а также *необходимости* и реализации корректировки профессионально-педагогической деятельности, нацеленной на итоговую эколого-валеологическую готовность студентов как будущих педагогов, а во втором – выявление *уровней итоговой компетенции* и готовности их к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Затем эколого-валеологизированная подготовка студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях *диверсифицируется* (на уровне *диверсификации-2*) *по типам педагогической специализации*, которая в нашем случае, представленном на рисунке 3, соотносится с *гуманитарной* и *естественнонаучной* специализацией студентов, обучаемых, в нашем случае, на девяти факультетах. Первичная диверсификация-1 по типам эколого-валеологизации педагогической субъект-субъектной деятельности и вторичная диверсификация-2 по специализации студентов по факультетам в свою очередь обуславливает, или индуцирует, следующие уровни предметной диверсификации – от 1 и 1.1 до 1.4, а также от 2, 2.1 до 2.4. Таким образом, *диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях* понимается нами как сущностное разнообразие видов, форм, типов учебной, воспитательной, исследовательской работы со студентами в процессе формирования у них эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности к активной оздоровительной системной деятельности в составе педагогических коллективов образовательных учреждений.

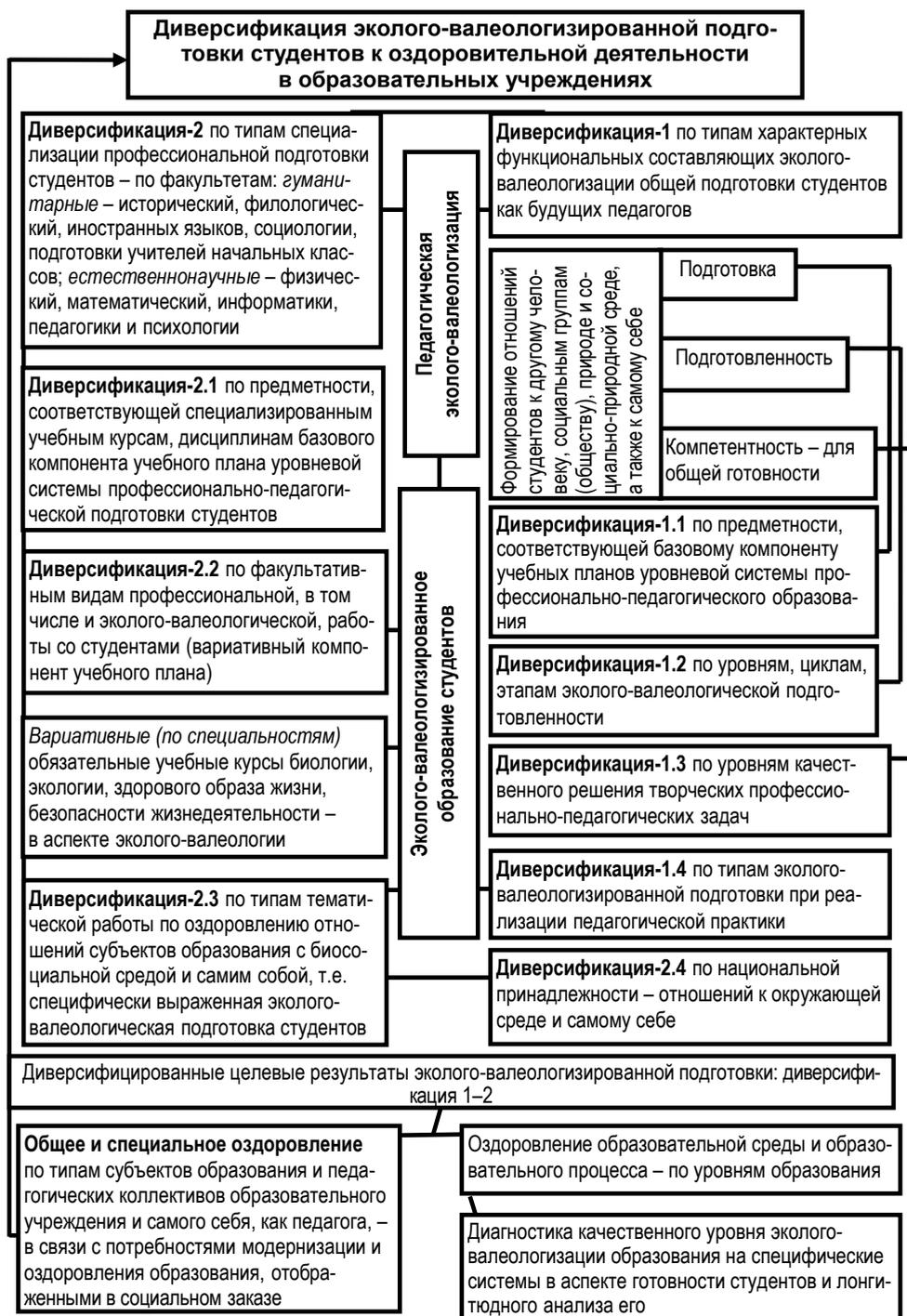


Рис. 3. Уровни и типы диверсификации эколого-валеологизированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях



Рис. 4. Модернизированная диверсификация методологий эколого-валеологизации подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Диверсификация эколого-валеологизированной подготовки – необходимое условие формирования у студентов, как будущих педагогов, эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей субъектов образования. Учитывая вышесказанное и подводя итоги теоретико-педагогического анализа исследуемой проблемы, сделаем вывод: под *эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовкой оздоровительной деятельности* будем понимать процесс формирования у студентов разных педагогических специальностей эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности к активному использованию разнообразных методов, способов, технологий восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышения устойчивости его к изменяющимся факторам окружающей среды с учетом личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей субъектов образования. Эколого-валеологизация исследуемой подготовки осуществляется на основе эколого-валеологизированной инвариантной составляющей педвузовской подготовки студентов, предусмотренной базовой частью учебных планов уровневой системы педвузовского образования и наполнении эколого-валеологическими и эколого-валеологизированными факультативными формами подготовки студентов, которые регламентируются вариативной части этих учебных планов.

Выводы по первой главе

1. Выполнение монографического исследования обуславливается следующими факторами: соответствием современных производительных сил и производственных отношений, антропологией названных отношений, познавательно-деятельностным развитием идей, понятий, методов – в связи с общенаучным принципом развития и взаимоотношений явлений и процессов, переходящих из одного состояния в другое, который в случае трансформации образования (во всех его проявлениях) приобретает форму – «чтобы совершенствовать настоящее для будущего, необходимо очень хорошо знать прошлое».

2. Имея в виду важнейшую значимость преобразования существующей системной подготовки педагогов к упреждающе меняющемуся формированию осознаваемых отношений подрастающего человека к другому человеку, социальным группам, природе, социально-природной среде и самому себе – в аспекте комплексного благополучия, дана характеристика социально-исторических предпосылок современной эколого-валеологии, соотносимых с развитием человечества. На основе периодизации развития социально-исторических

предпосылок современной эколого-валеологии рассматривается в аспекте педагогической антропологии гомология филогенеза названных отношений с онтогенезом целенаправленного формирования их.

3. Целенаправленное формирование взаимоотношений человека в цивилизационном обществе возможно только на основе сопряжения как формального, так и неформального образования, которое разрабатывают, организуют и реализуют педагоги разных уровней подготовленности – от педагогов-ученых до педагогов-практиков. При этом к экзоотношениям обращена экология, а к эндоотношениям – валеология. Экология человека изучает взаимоотношения человека с другим человеком и социальными группами людей, с природой и социально-природной средой, а валеология – взаимоотношения эндо- и экзосред, а следовательно, и различные виды благополучия и комплексы их (здоровье) человека, социальных групп и экологических систем. Тем самым предметы и методы экологии и валеологии сущностно взаимосвязаны.

4. Онтогенетическое психосоматическое развитие человека современного типа, гомологичное филогенетическому развитию его, обуславливает диверсификацию личностно-возрастных и социально-личностных проявлений человека и поколений. Это в свою очередь индуцирует необходимость и актуальность адекватной диверсификации обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека и поколений, а также здоровья и оздоровления их, а следовательно, и соответствующей диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки педагогов разных специальностей.

5. Раскрывающаяся в процессе развития предметно-методологическая взаимосвязь экологии и валеологии, приводит к объективной необходимости сущностно интегрировать их в эколого-валеологию, которая в своем историческом развитии проходит путь от объективного явления к познанию, деятельности и научной системности, а соответственно, от предпосылок к прагматизму, осознанию и прaksiологии.

6. Проекция эколого-валеологии, как науки, на образование разных уровней, в том числе и на уровень профессионально-педагогической подготовки в педагогических вузах, приводит, соответственно, к эколого-валеологическому образованию, которое имеет самостоятельную значимость для повышения эффективности целенаправленного формирования рациональных, ответственных, коадаптивных, комплексных взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами, обществом, природой, социально-природной средой и самим собой – в аспекте комплексного благополучия их.

7. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, как потенциальный фактор оздоровления субъектов общего образования средствами упреждающе оздоровленного образования рассматривается, с одной стороны, как подсистема общей системы профессиональной подготовки будущих педагогов, а с другой стороны, как система, на основе которой эколого-валеологизируется инвариантная составляющая профессиональной подготовки студентов, предусмотренная базовой частью учебных планов уровневой системы педвузовского образования, и наполняется эколого-валеологическими факультативными формами подготовки студентов, которая регламентируется вариативной частью этих учебных планов.

8. На основе теоретико-педагогического анализа сформирована полная и непротиворечивая система базовых понятий исследования: «эколого-валеологизация подготовки студентов», «диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов»; на основе этих понятий раскрывается ряд частных понятий теории и методики профессионального образования: «эколого-валеологическая подготовленность», «эколого-валеологическая готовность», «эколого-валеологическая компетентность», «диверсифицированная оздоровительная деятельность».

Проведенный теоретико-педагогический анализ определяется как средство, которое в полной мере обеспечивает разработку концепции исследуемой подготовки студентов.

ГЛАВА II

КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

При рассмотрении вопроса о подготовке, обозначенной в названии этой главы, имеется в виду не столько профессиональная подготовка, нацеленная на *формирование* эколого-валеологической компетентности и готовности в виде определенной типологии ее, но именно и прежде всего *концептуальное обеспечение* такой подготовки и такого формирования, которые обуславливаются рядом сущностных факторов.

Во-первых, эколого-валеологическая готовность студентов, будущих педагогов, в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, осуществленная в условиях педагогических вузов, хотя и обуславливается соответствующей подготовкой и подготовленностью, не может появиться и проявиться «вдруг», как некоторое качество, присущее результату определенной подготовки. Потому что «новое» качество, по законам диалектики, есть результат накопления количества и, более того, количество и качество взаимосвязаны. Тем самым приобретение качества, названного в нашем случае эколого-валеологической готовностью студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, рассматривается как результат соответствующей подготовки студентов, в которой выделяются поэтапные, «количественно различимые» промежутки. В этой главе представляется разработка *дедуктивной последовательности создания* новационной по своей сущности педагогической системы.

Во-вторых, вряд ли отдельный педагог способен выстроить и реализовать оптимальный процесс оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного им образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Потому что отдельный педагог не может охватить в принципе всю совокупность оздоровительно-образовательных факторов: хотя бы по причине своей достаточно ограниченной предметной ориентации. Создание и реализация педагогической системы «оздоравливающее образование» по силам только подготовленному соответствующим образом педагогическому коллективу. Тем самым, формирование эколого-валеологической готовности студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях должно осуществляться, с одной стороны, на основе

определенной *диверсификации соответствующей подготовки*, подготовленности и готовности, а, с другой стороны, диверсификация названной готовности должна интегрироваться в системную целостность, которая не может не проявлять эффекта синергизма в виде эффективного комплексного оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Так эколого-валеологизированная диверсифицированная подготовка интегрируется в целостную систему формирования эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

В-третьих, поскольку решается задача создания и обоснования не существовавшей ранее педагогической системы, это обуславливает необходимость в логически выстроенном, поэтапном и достаточно полном деятельностном алгоритме. Тем самым актуализируется проблема описания *общей методологии процесса создания* искомой педагогической системы. Комплексный процесс создания целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях будет состоять из выраженных этапов, которые обуславливаются необходимостью решать конкретные вопросы, задачи. Такое решение возможно только на основе вполне определенных этапных методов, методологий, методологических подходов. Поэтому общая методология создания искомой педагогической системы представляется в виде специальных этапных методологий. Названная методологическая последовательность может рассматриваться как обобщение дедуктивной последовательности создания новационной педагогической системы. Как необходимое условие дедуктивности и рассматривается в этой главе концепция эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

2.1. Общие положения концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Одной из проблем эколого-валеологизации исследуемой нами подготовки является отсутствие научно обоснованной практико-ориентированной теории, позволяющей преодолеть противоречие между традиционной подготовкой педагогов и требованиями развивающегося общества к образованию как фактору формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Осознанная необходимость в обозначенной выше подготовке студентов, как будущих педагогов, обусловила создание нами концепции, а в ее рамках многоуровневой концептуальной модели эколого-валеологизирован-

ной диверсифицированной подготовки, направленной на формирование у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Разработанная нами концепция является результатом сущностного сопряжения и единения теории и практики во всем многообразии проявлений последней. Она носит характер «теории описательного типа» (по А.М. Новикову и Д.А. Новикову [244]), обобщает большой эмпирический материал и научные факты, проверка которых осуществляется экспериментальным путем.

Для того чтобы исключить некую многозначность в подходах к построению концепции – в структурном и содержательном плане – определимся сначала с самим понятием «концепция». Нам необходимо остановиться на таком толковании понятия «концепция», которое адекватно проводимым исследованиям и процессу создания ее и послужит отправной точкой для решения поставленной цели исследования. Данное понятие не обладает свойством однозначности: разные авторы трактуют его по-разному, высказываются различные подходы к определению концепции, что дает возможность подходить к ней как к парадигмальной системе. Анализ литературных источников позволил выделить основные сущностные характеристики парадигмы «концепция», сравнение которых позволяет остановиться на определениях концепции, содержащих термины «системность», «понимание», «явление», «процесс»; они более всего подходят к нашему исследованию.

Построение концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях отвечает трем основным требованиям:

– требование *целесолагания*: концепция направлена на решение определенных цели и задач эколого-валеологического (или эколого-валеологизированного) образования в условиях педагогического вуза;

– требование *прогностичности*: концепция имеет видение конечного результата образования – в виде итоговой эколого-валеологической готовности выпускников педагогического вуза к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

– требование *технологичности*: концепция определяет способы достижения поставленной цели.

Согласно основным принципам структурирования концепции – ее содержательной полноты, научности и достоверности, самостоятельности и взаимообусловленности разделов концепции, разработанная нами концепция эколого-валеологизации исследуемой подготовки включает в себя:

- *общие положения (когнитивные основы)*, которые разъясняют предназначение концепции, раскрывают «дерево целей», нормативно-правовую базу, методическое обеспечение, место в теории педагогики и общей профессионально-педагогической подготовке;

- *методологические основания*, отражающие начальные исследовательские позиции, которые позволяют раскрыть специфику выделенной нами подготовки будущих педагогов;

- *закономерности и принципы* создания целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, которые отражают современное состояние исследуемого педагогического явления и возможные перспективы его развития;

- *многоуровневую концептуальную модель* эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях как *содержательно-смысловое наполнение концепции*, проекция теоретических положений концепции на практическую область деятельности.

Характеризуя *целевое обеспечение исследования*, заметим, что цель, соответствующая сложной сознательной деятельности, может быть дифференцирована по частным целям, которые соответствуют адекватно частным видам деятельности. Поэтому можно ставить вопрос о целой иерархии целей, или «дерева целей» (рис. 5). Отметим также целевые факторы эколого-валеологизации исследуемой в монографии подготовки:

- эколого-валеология рассматривается как терминологическое обозначение реального и даже обыденного явления, которое доступно каждому человеку, осознающему значимость процессов «охраны окружающей среды» и «охраны здоровья», потому что физическое, духовное и социальное благополучие достижимо только в условиях комплексного благополучия окружающей социально-природной среды, и наоборот, истинное здоровье человека и общества является одним из важнейших признаков благополучия окружающей среды; более того, человек, природа и общество могут быть благополучны только в процессе их коадаптации;

- устремление к определенным выше целям подготовки призвано не столько повысить эффективность образования в целом, но способствовать эффективному решению актуальнейшей проблемы выхода из эколого-демографического кризиса, потому что в принципе это возможно только через эколого-валеологизированное образование всего населения России, следовательно, через упреждающую эколого-валеологизацию диверсифицированной подготовки студентов всех уровней и профилей педагогического образования;

- начинать же названное типологическое эколого-валеологическое формирование личности необходимо с коадаптивных взаимоотношений человека, природы и общества с раннего детства – при участии и руководстве хорошо эколого-валеологически подготовленных педагогов и семьи – в условиях подходящей обучающе-воспитывающей среды и взаимодействий с подрастающим человеком.



Рис. 5. «Дерево целей» концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Методологические основы исследования, в котором выделяются сначала «теоретическое ядро», а затем и «ядро концепции», обуславливаются:

- научными и прикладными зарубежными и отечественными разработками профессиональной подготовки студентов педагогических вузов; в этой связи нельзя не отметить те процессы, которые происходят в современном высшем образовании, обозначенные в материалах недавней Всемирной конференции ЮНЕСКО и Болонского соглашения;

- актуальной необходимостью оздоровления образования – на разных уровнях его и в связи с разными структурно-функциональными проявлениями образования, а также с учетом особенностей демографии, здоровья и оздоровления населения; причинами и сущностью здоровьезатратности массового российского образования, особенно общего;

- анализом выполненных и опубликованных в России педагогических исследований, в том числе и диссертационных, по проблеме оздоровления обучаемых, эффективность реализации которого определяется адекватной подготовленностью педагогов;

- анализом возможностей реализации эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Охарактеризуем обозначенные выше факторы, которые раскрывают причины создания нашей концепции. Современная трансформация образования на всех уровнях, формах и проявлениях его, охватившая все цивилизованные страны мира, выражается в России в виде «модернизации образования» и реализации инновационного проекта «Наша новая школа», при этом школа понимается как система образования. Важным является осознание того, что не может быть «новой» школы без «нового» педагога, «новой» подготовки и переподготовки его, «нового» образовательного содержания, процесса и результатов его, «нового» ученика с «новыми» выраженными проявлениями «нового» развития его, «нового» методического, технологического, организационного и материального обеспечения образования в целом. В этих системных условиях радикального обновления образования определяющая ставка делается на подготовку и переподготовку вузовских преподавателей, а также педагогов общего образования. Однако, как показывает статистика, таких педагогов-новаторов пока что не более 10%. При этом теория и практика адекватного целенаправленного обновления педагогического корпуса разработана недостаточно. Общая озабоченность таким положением проявляется в следующих нацеливающих явлениях.

Разработка, организация и реализация трансформации российского образования обеспечивается по разным направлениям (от стратегического до практического) и уровням (от международного до регионального).

Анализ происходящих с российским образованием современных изменений [159; 162; 164; 248; 250; 286 и др.] позволяет выделить несколько *этапов* таких изменений. *Первый* из них начался в 1996 году и с проведением международной конференции ЮНЕСКО в Париже, на которой обсуждался доклад международной экспертной группы на тему «Образование: сокрытое сообщество. Основные положения доклада международной комиссии по образованию для XXI века». Именно тогда был дан мощный толчок и стимул для целенаправленного развития образования с перспективой на XXI век. Основные выводы, которые были сделаны по результатам работы конференции и которые определяют направления последующего развития образования, заключались в том, что решающую роль в сфере развития личности на протяжении всей ее жизни международное сообщество отводит именно образованию, при этом молодое поколение должно научиться познавать, делать, жить и жить вместе.

В 2000 году в документе «Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития» те же эксперты констатируют, что выпускники российских учебных заведений оказались неспособными играть продуктивную роль в экономике и изменениях в обществе, приспособиться к ситуациям неопределенности, характерным для рыночной экономики. Система обучения, ориентированная на запоминание информации и заучивание, оказалась неспособной решать задачи образования рыночной экономики. В 2002 году в декларации международной конференции «Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО "Образование для всех" и решений пятой международной конференции по образованию взрослых» подчеркивается значимость и актуальность таких принципов, как, во-первых, «ведущая роль в образовании обучающихся», и, во-вторых, «активное вовлечение их на всех этапах учебного процесса». В связи с названными выше рекомендательными принципами трансформации вузовского образования Министерство образования и науки РФ издает в 2003 году приказ «О программе модернизации педагогического образования», в котором обозначаются цели и методы модернизации профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов системы общего образования. Выполнение заданий и решение этапных задач модернизации российского образования не остается без внимания Министерства образования и науки РФ. Поэтому уже в 2004 году появляется документ, который называется «Модернизация российского образования: достижения и уроки». В нем отмечается неподготовленность педагогических кадров к активизации своих педагогических способностей и обновлению навыков, а также консерватизм системы повышения квалификации кадров образования к продуктивным изменениям, недостаточная обеспеченность технологиями процесса обучения, ориентированными на повышение эффективности образования.

Ведутся масштабные и активные научно-прикладные исследования содержательно-методолого-организационного обоснования и обеспечения модернизации процесса подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов (В.В. Слостенин [324; 325], В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, В.Г. Воронцова [163], Э.Э. Сыманюк и Ю.А. Тукачев [340] и др.); названные профильные исследования основываются на фундаментальных исследованиях Б.С. Гершунского [78], В.И. Загвязинского [110], В.В. Краевского [169], Н.Д. Никандрова [239], П.Г. Щедровицкого [386] и др.

Значимыми для целесообразной коррекции последующей модернизации общего и педагогического образования стали акценты, проставленные В.В. Путиным и Д.А. Медведевым в дальнейшем развитии образования, которые были высказаны ими на заседании Госсовета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике (сентябрь 2007 года, Белгород). В.В. Путин отметил, что соревнование национальных систем образования стало ключевым моментом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и потребностям динамично меняющегося мира, мира, в котором постоянно обновляются технологии, где идет ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные рынки трудовых ресурсов; залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. Д.А. Медведев подчеркнул в своем выступлении на этом же заседании: учителю необходимо дать широкие возможности для выбора формы и модели профессионального совершенствования. Это были сигналы к утверждению диверсификации образования. Принцип, названный позднее диверсификацией образования, был отображен и в последующем докладе Н.М. Реморенко, который назывался «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годах». При этом характеристика потенциальной диверсификации образования выражалась в двух факторах: во-первых, человек сам выбирает свой образовательный и профессиональный путь, то есть выбор его основывается на личностных возможностях и способностях, во-вторых, базовые уровни образования ориентируются на био-социальные возможности и особенности как самого обучаемого, так и его педагогов.

Начало *второго* этапа радикального обновления образования в целом соотносилось с системным обновлением высшего образования – при условии вполне определенного типа такого обновления, названного трансформацией образования. Выступая на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, проходившей в июле 2009 года в Париже, Генеральный директор

этой организации подчеркнул: «Высшие учебные заведения играют стратегическую роль в поиске решений острейшей проблемы современности в области здравоохранения... и охраны окружающей среды... Высшее образование переживает истинную революцию, имеющую четыре *движущих силы*, под воздействием которых происходит его трансформация». Среди этих сил он называет рост потребностей в образовании, диверсификацию образования в высших учебных заведениях, воздействие информационных и коммуникативных технологий и глобализацию, которая, по аргументации Генерального директора ЮНЕСКО, «проявляется в том, как мы преподаем, узнаем, изучаем, используем и общаемся» [258], имея при этом в виду необходимость добиться «правильного соотношения между сотрудничеством и соревнованием с тем, чтобы содействовать наиболее широкому распространению наилучшего» – как в самом образовании, так и с помощью его. Подчеркнем, что в выступлениях участников названной конференции и в материалах ее выделяются следующие идеи:

- Стратегическая роль высших учебных заведений проявляется в необходимости «поиска решения острейших проблем современности в области здравоохранения, науки, образования, возобновляемых видов энергии, водоснабжения, продовольственной безопасности и охраны окружающей среды» (там же). Тем самым из семи направлений стратегического развития образования четыре направления имеют прямое отношение к нашим исследованиям: образование, наука, здравоохранение, окружающая среда.

- Прогнозируется повышение роли образования – в связи с необходимостью «поиска решений по преодолению глобального экономического кризиса и удовлетворения равного доступа, качества и развития международного сотрудничества, являющихся критически важными задачами в области высшего образования» [там же]. Приведенное рекомендательное направление развития высшего образования также имеет важное значение для нашего исследования – по крайней мере, в части международного сотрудничества, которое заключается в нашем случае в возможности запрашивать и получать информацию по решению современных проблем развития образования, решаемых в разных странах и представляемых в материалах и публикациях международных и национальных конференций, симпозиумов и отдельных зарубежных исследований образования.

- Заявление Генерального директора ЮНЕСКО об «истинной революции» высшего образования служит поводом для «разведения» названной международной резолюции принятой в России модернизацией образования. При том, что модернизация по своей сущности является всего лишь изменением, приведением образования в соответствие с требованиями современности, которые в условиях кризиса не могут быть установленными и выраженными,

следовательно, в этих условиях модернизация не может быть эффективной. А революция – это радикальный процесс, затрагивающий существенные изменения. В связи с этим, возможно, целесообразно говорить о совершенствовании настоящего для будущего – через глубокие знания о прошлом, то есть о переходном периоде из состояния кризиса – сначала в посткризисное состояние, а затем в управляемое устойчивое состояние – на основе аттракторных траекторий целенаправленного изменения.

Модернизация образования не может быть качественно проведена, если упреждающе не разработана и не реализуется модернизация педагогики, подсистемой которой является образование и, следовательно, модернизация соответствующим образом подготовки педагогов, образовательной среды, образовательного процесса и других составляющих образования. При этом нельзя не учитывать, что с середины XIX века шире и глубже становится психофизиологическая акселерация детей, которая с середины XX века стала не только особенно выраженной, но и более масштабной. В материалах, рассмотренных и принятых Всемирной конференцией ЮНЕСКО по высшему образованию, отмечено, что «революция» образования, при наличии названных выше четырех движущих сил, воздействующих на эту революцию, превращается в трансформацию, на основе которой образование из исходного трансформируемого типа образования преобразуется в новое образование и, соответственно, необходимо появляются новые типы учебных заведений с новыми педагогами – как это отмечается в «Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Необходимость «другого», «нового» образования объясняется тем, что современное традиционное российское массовое общее образование является *глубоко здоровьезатратным*.

Проведенный анализ объективного состояния современного отечественного образования позволяет сделать вывод о том, что ситуация со здоровьезатратностью его обостряется и усугубляется с середины XX века и обуславливается следующими факторами: *во-первых*, неадекватностью традиционного общего образования достаточно массовой психофизиологической акселерации детей; *во-вторых*, неподготовленностью педагогов к реализации упреждающе созданного нового образования, нацеленного на прибавление здоровья субъектов образования – с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, обучаемости, потребностей и устремленностей подрастающего человека, а также развития потенциала активной деятельности и восстановления возможностей. Средствами нынешнего здоровьезатратного образования в принципе *невозможно сформировать здорового подрастающего человека*. Таким образом, «новое» образование должно быть, прежде всего, здоровьесберегающим, а затем и здоровьеразвивающим. На пути к оздоровлению традиционного российского массового общего

образования проведены, начиная с последнего десятилетия XX века, значительные научно-прикладные исследования; наиболее яркими и широко известными являются среди них научные работы и публикации следующих авторов-исследователей:

- Первым среди них следует назвать И.И. Брехмана [59–61], которого принято относить к основоположникам валеологии. Он обратил внимание на целесообразность выделения «третьего состояния» человека, названного им «ни здоровье, ни болезнь», охарактеризовал основы введенной им науки валеологии и подтолкнул исследователей к обобщенному толкованию здоровья и актуализации проблемы оздоровления.

- Значимым для глубокого осознания оздоровления человека оказался пятитомный коллективный научный труд, называемый «Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота», составителем которого является В.П. Петленко. Этот пятитомник, вышедший в 1996–1997 годах, носит собирательно-аналитический характер публикаций по здоровью и оздоровлению и сыграл, да и продолжает играть огромную роль в целенаправленном оздоровлении – на разных этапах развития его.

- В эти же годы выходят книги и статейные публикации широко известных ученых В.П. Казначеева и А.И. Субетто, в которых здоровье, оздоровление и валеология рассматриваются в аспектах филогенеза и онтогенеза человека, а также человековедения. В результате этого обобщается понимание здоровья человека до уровней здоровья поколения, этносов, нации, а также дается обобщение валеологии в виде так называемой общей валеологии. Определяются возможности оздоровления человека в разных условиях жизни, а также аналогичные возможности подрастающих поколений, этносов, наций.

- Обосновав необходимость и актуальность исследований по интеграции экологии и валеологии, еще в 1984 году в Челябинском государственном педагогическом институте создается Межвузовская эколого-валеологическая лаборатория, которая в 1992 году преобразуется в Межвузовский эколого-валеологический центр. А на основе его в 1998 году в Челябинском государственном педагогическом университете разворачивается Институт здоровья и экологии человека, в котором выделяется эколого-валеологический центр и кафедра валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции и другие научные учебные структуры. Разворачиваются исследования в области экологии, валеологии, биологии, биологического разнообразия экосистем, эколого-валеологии, системного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования. Ведется подготовка студентов восьми факультетов ЧГПУ к оздоровлению их будущих учеников средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. В 1996 году защищается первая в России докторская диссер-

тация по эколого-валеологической проблематике на тему «Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования» [358], публикуются монографии, обобщающие результаты исследований в области здоровья как интегрированного понятия) и оздоровления [343; 350; 352; 353, 355, 359]. Эколого-валеология получает широкое распространение, и за последние пятнадцать лет это интегрированное научное знание развивается многими российскими исследователями [1; 86; 113; 133; 220; 232; 264; 279; 331; 343; 344; 347; 372; 387 и др.].

Приведенные выше тематические научные исследования не имеют своим предметом специальную подготовку педагогов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Обращение к каталогу диссертационных исследований Российской Государственной Библиотеки им. В.И. Ленина показало, что среди современных исследований нет тех, которые были бы направлены именно на создание педагогической системы подготовки будущих педагогов в области оздоровляющего образования. В этой связи выделим научное исследование Л.И. Пономаревой, имея в виду, что она характеризовала «методологические подходы к исследованию проблемы формирования эколого-валеологической готовности студентов дошкольного образования».

Необходимость в разработке концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях определяется следующими факторами:

- *причинность* проявления, осознания, актуализации и включения в сферу педагогической деятельности рассматриваемого явления, процесса; *движущая сила* развития его, *сущностные обстоятельства* все более утверждаемой «теорией факторов, рассматривающей историческое развитие как результат взаимодействия различных и одинаково существенных по своему значению факторов» – духовных, познавательно-деятельностных, экологических, валеологических и др. [330, с. 820];

- *утверждение обоснованности и доказательности* при создании образа рассматриваемого явления, а также познавательно-деятельностного процесса и результата его; *целесообразность создания* теоретической основы, которая проявляется по разному на разных этапах творчества; такое этапное научное обеспечение терминологически обозначается и содержательно определяется как «концепция» определенного явления;

- *сущностная интеграция* развивающихся экологии и валеологии, актуальность которой проявилась в расширении взаимосвязей предметов и методов этих наук; так что на определенном этапе этого процесса названные предметы и методы не просто стали пересекаться, но оказались, естествен-

ным образом, взаимосвязанными по существу; и в результате этого предметы и методы экологии и валеологии приобрели системный характер;

- *предметно-методологическая интеграция* экологии и валеологии, проявившаяся в эколого-валеологии, которая нацеливается на изучение динамических систем, в частности, человека и окружающей среды, а также устойчивых, коадаптивных взаимоотношений внутренних и внешних сред этих систем; в результате интегрированное здоровье, как вид коадаптации, приобрело экологическую окраску и, наоборот, – экологические взаимоотношения динамических систем стали рассматриваться в аспекте коадаптации, благополучия, интегрированного здоровья;

- *актуальность эколого-валеологизации диверсифицированной* подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях проявляется в том, что, хотя экологическая и валеологическая составляющие педвузовской подготовки педагогов разных специальностей реально осуществляются в педагогических вузах, более эффективной является, как доказано в первой главе, все-таки комплексная эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов.

Прежде, чем мы дадим характеристику концептуальных основ эколого-валеологизации рассматриваемой в монографии подготовки, подчеркнем, что эколого-валеологический подход к обучению, воспитанию и целенаправленному развитию подрастающего человека (на уровне обыденности жизни) появился исторически намного раньше возникновения самих терминов «экология», «валеология» и «эколого-валеология» – еще в древние времена существования рода, общины и неформального обучения. *Явление же формирования благополучия* человека и окружающей среды – в их взаимоотношениях – в выраженном, осмысленном и научном виде проявилось в педагогических исследованиях только в начале XX века (П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.) и рассматривалось как важнейшее средство обучения, воспитания и развития ребенка. Если иметь в виду не столько сами термины «экология», «валеология» и «эколого-валеология», но осознание, в той или иной степени, достаточно определенных, выделенных реальных явлений в виде благополучия, здоровья, человека и взаимоотношений его с окружающей средой, окружающим миром, то проявление предпосылок современной «эколого-валеологии» произошло исторически даже раньше предпосылок «экологии» и «валеологии». Такой ход развития знаний является естественным: интегрированные знания (в нашем случае – эколого-валеология) исторически предшествовали дифференцированным знаниям (экология и валеология).

За последние полвека были разработаны концепции экологического образования (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина и Н.М. Мамедов [160]; Г.П. Сикорская [321] и др.); концепции валеологического образования

и концепции педагогической валеологии (Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин и А.Г. Трушкин [105], Т.К. Зайцев [113], В.В. Колбанов [157];, Л.Г. Татарникова [343] и др.); концептуальные основы дошкольно-школьного эколого-валеологического образования (Е.Г. Кушникова [178], З.И. Тюмасева [358] и др.), концепция формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов дошкольного образования в условиях модернизации естественнонаучного образования (Л.И. Пономарева [278]).

Концепцию эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях целесообразно рассматривать в тесной взаимосвязи с концептуальными основами научной эколого-валеологии, непрерывного эколого-валеологического образования, концепциями экологического и валеологического образования, а также общей подготовки педагогов, педвузовской экологической и валеологической подготовки будущих педагогов. Так как эти концепции и концептуальные основы разработаны в разной степени и с разной глубиной, последовательность использования их необходимо рационализировать и обосновать. Проведенный анализ позволяет в нашем случае назвать в качестве приоритетной следующую последовательность из представленных выше концепций: «эколого-валеология (как научное знание) – непрерывное эколого-валеологическое образование – общая педвузовская подготовка будущих педагогов – эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях».

Таким образом, в процессе проведенного анализа мы выделили основные источники создания концепции эколого-валеологизации исследуемой подготовки студентов, к ним относятся:

а) социальный заказ на подготовку педагогов, способных эффективно решать задачи формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды – во имя сохранения и развития российского этноса;

б) зарубежный и отечественный педагогический опыт в области подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

в) изменяющиеся требования к компетентности педагогов, а именно, к уровню сформированности профессиональной компетентности в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой;

г) смещение акцентов образования на формирование рациональных взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой;

д) концепции, фиксирующие современный уровень развития проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

е) практический опыт профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в области экологического и валеологического образования.

Разработанная нами концепция, прежде всего, опирается на фундаментальные теории современной профессиональной педагогики и подготовки будущих педагогов, а именно, в области педагогической деятельности, организации образовательного процесса в высшем учебном заведении, технологизации образовательного процесса, педагогического моделирования, педагогического мониторинга, профессионального и личностного самоопределения субъектов образования, формирования личности будущего педагога, активизации обучения в вузе, а также на традиции и опыт отечественной школы.

2.2. Методологические основания концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Развитие педвузовского образования, как важного системного фактора рационального онтогенетического становления личности, социального утверждения подрастающего поколения и целесообразного преобразования общества, не может не исходить и не опираться на огромный исторический образовательный опыт, обуславливающий необходимые социальные движущие силы, которым необходимо придать целевую ориентацию и выверенную аттракцию. Для ориентации комплексной и массовой социально-значимой деятельности необходим некоторый *комплексный навигатор*, как системная подталкивающая направленность *процесса изменения* образования и создания новационных образовательных подсистем. Тем более что сам этот процесс диверсифицирован по видам, формам, масштабам и глубине преобразований, обновлений и новаторства по существу, совершенствования, модернизации, трансформации, оздоровления, создания и т.д. (рис. 1).

Названные образовательные преобразования должны соотноситься с вполне определенными уровнями образования – общенационального масштаба, национально-государственного, социально-личностного, потребностно-целевого, материально-организационного, информационно-коммуникативного, содержательно-технологического и т.д. Чем больше и глубже масштабы таких преобразований, тем рациональнее они. Однако в любом случае необходима направленность такого процесса – на определенные универсальные функциональные принципы, то есть необходим некоторый навигатор, обеспеченный аттрактором. Последний рассматривается не просто как подходящая или лучшая траектория рассматриваемого процесса, но как совокупность диверсифи-

цированных траекторий его, которая и обеспечивает переход с одной траектории на другую – по ситуации нелинейного развития процесса. Без этого, как показывает практика современных социальных преобразований, невозможно эффективно решить проблему социальных, в частности образовательных, сущностных трансформаций. В этой связи наше исследование в первую очередь нацелено на разработку последовательности функционально-факторных этапов создания целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Названная система создается в связи с актуальной необходимостью:

- *во-первых*, оздоровления образования и его субъектов;
- *во-вторых*, адекватной подготовки студентов, как будущих педагогов, к активной оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений;
- *в-третьих*, соотнесения создаваемой системы с ее надсистемой в виде общей профессиональной подготовки студентов в системе уровневого педагогического образования;
- *в-четвертых*, использования имеющихся разработок проектирования создаваемых педагогических систем.

В связи с названными условиями упорядочим рассматриваемый в разных исследованиях процесс создания новационных педагогических систем и упреждающего проектирования его. Подчеркнем: педагогическое проектирование привлекается в том случае, когда найти готовый способ решения проблемы не удастся. Тогда педагог, принимая во внимание объект, который он будет проектировать, начинает изобретать новую (возможно только для него новую) идею, позволяющую приблизиться к решению проблемы [398]. Проведенный нами анализ проблемы проектирования позволяет сделать значимые для нашего исследования предположения:

- в процессе создания систем всегда остается место для озарения, внутреннего прозрения или, как говорят еще, инсайта;
- допускается целесообразность эффекта копирования (копинга) у природы, которая, по К.Д. Ушинскому, является лучшим учителем;
- наряду с использованием проектирования остается место для планирования и программ целенаправленной деятельности;
- поскольку речь идет о роли педагогического изобретательства для педагогического проектирования, имеющего научную основу, то целесообразно иметь в виду более высокий уровень создания, сотворения, чем изобретательство, а именно – педагогическую инженерию;

- поскольку процессом проектирования не ограничивается процесс создания новой системы, то практическая реализация такого проекта сопряжена с этапными опытами и итоговым экспериментом;

- параллельность проектировочной деятельности, этапной педагогической инженерии и этапных контролируемых «опытов», экспериментов, актуализирует использование на протяжении всего периода создания новой системы лонгитюдного анализа – во всем многообразии его возможностей;

- создание новационной системы эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях предполагает ориентацию на потребности (авторские, образовательные, личностные и социальные), которые выражаются в условиях и ограничениях, накладываемых надсистемой в виде профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов в педагогических вузах.

Процесс создания не существовавших ранее педагогических систем, разработан и назван созинерией (от слов *созидать, создавать*) [278]. Причем сформирован этот феномен при использовании детально и глубоко разработанного педагогического проектирования [54; 112; 197; 318; 398 и др.]. В случае нашего исследования проявилась необходимость в конкретизации и углублении данного явления. В результате модернизированная нами последовательность функционально-факторных этапов создания педагогических систем представлена теперь в следующем виде:

- *педагогические потребности* (на разных уровнях и этапах педагогики, образования) в трансформации некоторых педагогических явлений, систем – в связи с измененным качественным проявлением выраженных особенностей антропологии обучаемых и социально-экономических особенностей развития общества, а также возможностей неадекватности существующих типов образования, культурам и образу жизни;

- *диверсификация* социально-культурных, личностных и бытовых потребностей и возможностей (в аспекте социогенеза, антропогенеза и педагогической антропологии) формирования личностных и социально-личностных ценностей подрастающего человека и поколения; это обуславливает необходимость профессиональной подготовки будущих педагогов к диверсифицированному образованию или диверсификации образования;

- *навигационное обеспечение* педагогического процесса удовлетворения социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования;

- личностная и общественная *актуализация* некоторой *объективной, деятельностной или познавательной проблемы* – выявление существенности, важности, значительности определенного явления в аспекте потребностей,

значения, запросов и ценностей его, что индуцирует проблему; проводится достаточно *четкая характеристика, постановка и описание*, а также соотнесение выделенной проблемы с методологическими возможностями современной педагогики;

- *анализ обыденного и исторического опыта*, а также современной педагогической практики и известных современных практических и теоретических *подходов* к решению проблем, подобных, гомологичных рассматриваемой проблеме, а также *процессов* обучения и воспитания не только на разных этапах развития человеческого общества, но и в мире живой природы, используемых в связи с принципом природосообразности по Я.А. Коменскому – с целью гомологического переноса подходящего подхода на решение именно рассматриваемой проблемы и с использованием, по возможности, педагогической антропологии;

- *гомологическое индуцирование идей*, полученных на основе упреждающего анализа и нацеленных на решение рассматриваемой проблемы, которая не нашла прямого обоснования и реактивного практического решения; прогнозы, гипотезы;

- *проявление и использование возможностей инсайта*, как не выводимое из прошлого опыта *понимание* существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы, *и интуиции*, постижения истины путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства; значимость отмеченных явлений инсайта и интуиции именно в рассматриваемом методологическом алгоритме имеет не только этапный, но и общеэтапный, то есть алгоритмический, масштаб; потому что в названном алгоритме сочетается чувственный, практический, опыт и рациональный «своеобразный тип мышления, когда отдельные звенья процесса мышления проносятся в сознании более или менее бессознательно, а предельно ясно осознается именно итог мысли – истина» [55, т. 10, с. 344]); однако затем необходимо утверждение истины, для чего в свою очередь необходимо доказательство, которое реализуется на последующих этапах рассматриваемого методологического алгоритма, основывается на отработанных общенаучных и педагогических методах, практически отрабатывается в эксперименте, как научно обоснованном опыте и процессуально обеспечивается непрерывным лонгитюдным анализом;

- *выборка общенаучных и специально-научных методологических подходов*, потенциально нацеленных на решение актуальной проблемы и реализацию индуцированных идей; не исключается возможность разработки новационных методологий;

- *аналитическое соотношение* научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса соз-

дания конкретной педагогической системы; *прогноз* рассматривается как научно-прикладная область прогностики процесса создания искомой системы и собственно системы; *программа* – упорядочение последовательности действий, в нашем исследовании – это применяется при создании целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов, рассматриваемой в качестве подсистемы профессионально образования; *проект* – модель как процесса создания некоторой педагогической системы, так и самой системы, рассматриваемой в нашем исследовании в качестве подсистемы профессионального образования; *план* – последовательность выполнения упреждающе разработанных программ и проекта [55, т. 21, с. 20];

- *первичная разработка тематического проекта, т.е. прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного явления, объекта, состояния* [55, т. 11, с. 39]; в нашем случае – проектирования предмета исследования;

- *изобретательство* и вершина его в виде педагогической инженерии как творческий процесс, основанный на упреждающем опыте и знаниях, приводящий к конструктивному решению проблемы, задач и дающий выраженный положительный эффект [55, т. 10, с. 87];

- создание на основе разработанного проекта *первичной «действующей модели»*, которая *опробывается на практике* – с целью установления адекватности этой модели эффективному решению проблемы, а также выяснения ее недостатков и достоинств;

- *комплексный анализ базовой системы «проект – изобретение (инженерия) модель – практика»* – с целью коррекции и повышения эффективности ее;

- *модернизация и проработка базовой системы и ее подсистем*; экспериментальная проверка ее;

- полное *технологическое* обеспечение системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»;

- *разработка системного научно-технологического-прикладного обоснования и обеспечения выполняемого проекта*;

- *оценка эффективности* окончательно обоснованной, обеспеченной, целенаправленно созданной и отработанной научно-технологического-прикладной системы, направленной на решение исходной проблемы;

- *разработка концепции* – для научно-методологического обобщения полученных результатов и *достаточно широкого внедрения* в практику педвузовского образования выполненного научно-технологического проекта;

- *характеристика проявившихся научных и прикладных вопросов, задач и проблем*, индуцированных разработанной проблемой и требующих отдельного специального изучения;

- *лонгитюдный анализ* комплексного процесса решения выбранной актуальной проблемы, включающий мониторинг, верификацию и валидность.

Представленная выше последовательность конкретных функционально-факторных этапов проектирования новационной педагогической системы рассматривается нами как комплексное *содержательно-методологическое средство* для достижения определенного *уровня исследований*, называемого *концепцией*, и которое ориентировано на *научное обоснование* создаваемой системы и *структурно-функциональное обеспечение* ее.

Поскольку приведенная выше *последовательность функционально-факторных этапов решения* определенной проблемы является динамической и не жестко детерминированной, в связи с возможным инсайтом, она отражает скорее *совокупность* относительно *упорядоченных*, в определенном смысле, этапов.

Обратимся теперь к уточнению выражения «общая последовательность факторных этапов», имеющих разную выраженность:

- «*последовательность*» трактуется, согласно академическому словарю русского языка [326, т. 3, с. 433], как *закономерное вытекание* из чего-либо, *логическая обоснованность*, неуклонное без отступлений *следование* каким-либо взглядам, убеждениям и т.д. Мы используем именно это толкование последовательности;

- подчеркивая *факторность этапов*, мы опираемся на толкование ее как «*ориентированность, обусловленность этапов, как процессов, явлений*» [326, т. 4, с. 750].

Рассмотренное выше используется нами для характеристики методологических основ научного обоснования названной выше последовательности этапов педагогического исследования, ведущего к разработке концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, и методологии разработки самой концепции этого феномена. Необходимость в характеристике и оценке возможностей методов, методологий, методологических подходов к решению педагогических проблем обуславливается следующими факторами:

- типологическими биологическими и психосоматическими особенностями подрастающих людей и поколений, которые существенно обуславливают адекватные типы отношений человека к окружающему миру и самому себе;

- удовлетворением реальных жизненных и социальных потребностей отдельного человека, поколения и общества – в их развитии;

- целесообразностью и актуальностью познания, изучения и реализации рациональных, ответственных и коадаптивных отношений человека и социальных групп людей с другим человеком, другими социальными группами, природой, социально-природной средой и человека с самим собой;

- адекватностью комплексного, целенаправленного и диверсифицированного процесса природно-социального развития подрастающего человека и поколения средствами существующей системы диверсифицированного обучения, воспитания и целенаправленного развития личности;
- созданием, преобразованием, трансформацией, совершенствованием и модернизацией искусственных, социальных и социально-природных систем, в том числе образовательных систем и их подсистем – с использованием идей изобретательства и инженерии.

Для решения названных поисковых, познавательных, деятельностных, исследовательских и конструкторских задач, имеющих в нашем исследовании педагогическую природу, определяется сначала совокупность общих методологий, из которой затем выбираются под конкретную задачу методологические подходы и специальные методологии решения конкретной задачи, проблемы, имеющей социальную, педагогическую или личностную значимость. Такой подход или подходы обуславливаются сущностью и ситуативной вариативностью рассматриваемой задачи – в связи с целесообразностью и актуальностью ее. При этом *подход*, соотносимый с определенной методологией, то есть – методологический подход – понимается нами как *возможность, приемственность, годность, удобность и целесообразность использования отобранной методологии*. Такой вывод сделан на основе анализа науковедческой литературы [396, с. 41].

Семантическим «ядром» каждого методологического подхода является соответствующая категория, фиксирующая какую-то одну важную сторону действительности и с которой ведется изучение исследования; эта категория и дает название подходу [315]. В этом параграфе рассматриваются те методологические подходы, которые, как показывает анализ, целесообразно использовать при создании концепции и самой практики эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. При этом важной является идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогического явления предложенная Н.М. Яковлевой [397], суть которой состоит в том, что сложные педагогические явления не могут изучаться с одной точки зрения, что требует применения целого комплекса методологических подходов. Заметим, что наряду с методологическими подходами И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин [49], И.М. Кантор [142], А.Д. Урсул [364], Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [3966] и др., выделяют еще методологические и теоретико-методологические основания и собственно методологии исследований. Целесообразность выделения названных феноменов обуславливается родовидовым соподчинением и семантикой исходных и производных понятий.

Остановимся на результатах исследований в этой области (В.И. Загвязинский, Е.Ю. Никитина и О.Ю. Афанасьева, А.М. Новиков и Д.А. Новиков, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов и Л.И. Дудина и др.). Методологические подходы классифицируются по уровням: *общенаучный, конкретно-научный и специальный* или *общенаучный, стратегический и тактический*. Обращаясь к *общенаучным методологическим подходам*, которые могут быть перенесены на педагогику, можно выделить следующую совокупность их: философский, системный, синергетический, деятельностный, информационный, культурологический и другие. *Конкретно-научные методологические подходы*, используемые в педагогике, к области которой относится настоящее исследование: антропологический, личностно-ориентированный, квалиметрический, интегродифференциальный, педагого-технологический, андрологический, аксиологический, программно-целевой, партисипативный, инженерно-педагогический, созинергии и другие. К *специально-методологическим подходам*, которые могут быть применены в аспекте исследований в области эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях относятся социально-личностный, диверсификации образования, информационно-коммуникативный, акмеаксиологический, эколого-валеологический, фасилитирующий, рефлексивный, менеджмента качества, лонгитюдного анализа и другие.

Учитывая вышесказанное, остановимся на характеристике совокупности тех методологических подходов, которые представляют из себя обобщенные научные положения по изучаемой проблеме и используются нами при раскрытии сущности создания и реализации эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Используемые нами методологические подходы, определяемые в качестве принципиальной методологической ориентации исследования, точки зрения, с которой рассматривается объект изучения [49, с. 74], хотя и принадлежат тому или иному уровню, но обладают внутренним единством и соподчинением: методологические подходы одного уровня проецируются на следующий и дополняются специфическими методологическими подходами, характерными для этого уровня.

В качестве *общей методологии* научного познания выступает *философия*; при этом под методологией понимают учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности [55, т. 16, с. 164]. В современной научной литературе под *методологией* понимается учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Философский подход обеспечивает:

- изучение исторического генезиса отношений человека к природе, обществу и своему благополучию, здоровью;
- научную разработку интегрированной области научных знаний «эколого-валеология», проекция которой на общую профессионально-педагогическую подготовку студентов в условиях уровневой системы педагогического образования обеспечивает создание новационной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;
- оптимизацию методологических подходов к решению проблемы формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов, как будущих педагогов, к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающего оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Системный подход

В предыдущей главе мы уже использовали некоторые аспекты научных подходов к изучению феномена эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, отмечая системность экологии (системная экология), валеологии (системная валеология) и эколого-валеологии. В этой связи характеристику методологических подходов начнем с теории систем и системного подхода. Первые представления о системе возникли еще в античной философии (Аристотель, Евклид, Платон и др.) и активно развивались в дальнейшем (Б. Спиноза, Г. Лейбниц, К. Линней, К. Маркс и др.). Расцвет изучения системности в процессах познания произошел в XX веке (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохин, Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.И. Вернадский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.). Формируются общие и прикладные концепции теории систем, концепции системного подхода и системного анализа. Дальнейшая разработка зарубежными (Р. Калман, З. Квейд, М. Фалб и другие) и отечественными (В.Н. Садовский, Э.М. Сороко, А.И. Субетто и др.) учеными категории системы привела к формированию и развитию *системологии*, междисциплинарной науки о системах, и *системогенетики* – как общей теории преемственности и развития систем. Системное образование в начале 90-х годов XX века начали изучать Б.С. Гершунский, А.А. Субетто, Г.П. Щедровицкий и др.; с конца XX – начала XXI вв. изучаются системные основы эколого-валеологического образования и эколого-валеологии (В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, З.И. Тюмасева, А.И. Субетто и др.).

Наше обращение к системному подходу в процессе исследования объясняется тем, что представляемая в монографии концепция является целостной системой. Понятие «система» имеет многозначное толкование, анализ этих

толкований, используемых в разных областях знаний представлен в работах В.Н. Садовского [310] и А.И. Субетто [73]. Не придерживаясь подхода, сущность которого состоит в усложнении формулировок, остановимся на двух наиболее *общих* и известных определениях понятия «система»: *система* – это: 1) множество объектов, элементов (реальных и идеальных) вместе с отношениями между ними и атрибутами; 2) множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Раскрытие понятия системы дает возможность определить системный подход, во-первых, как *тип методологического подхода*, который позволяет адекватно исследовать системные объекты; во-вторых, как *направление методологического* специально-научного знания и практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем и, в-третьих, как *общую стратегию научного поиска*. Мы привели эквивалентные строгие определения системного подхода (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [55, т. 23, с. 463], которым придерживаемся в нашем исследовании. Используя принцип проекции при формировании понятий, приведем еще одно определение: *системный подход* – это гомологичный перенос, проекция парадигмы «система» на парадигмальную систему «подход».

Для более полной характеристики системы вообще раскроем признаки, которыми они обладают [396, с. 47]:

- совокупность объектов отграничена от окружающей среды;
- между объектами существует взаимная связь, они взаимодействуют между собой;
- объекты в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее объектов;
- свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее объектов;
- функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных объектов;
- существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Таким образом, о системе можно говорить только в том случае, когда определены ее «поэлементный, компонентный состав и системообразующие факторы, установлены связи и обоснована целостность. Выявление указанных характеристик и является результатом реализации системного подхода к изучению педагогического явления» [78, с. 107–108]. К основным принципам системного подхода относят [183, с. 111–112]:

- *целостность* позволяет рассматривать систему одновременно как единое целое и как подсистему для вышестоящей надсистемы;
- *иерархичность строения* предполагает наличие множества элементов, которые находятся в состоянии соподчинения;
- *структуризация* позволяет анализировать элементы системы и их связи в рамках конкретной организационной структуры;
- *множественность* позволяет использовать множество кибернетических, экономических, математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Учитывая вышесказанное, представим результаты реализации системного подхода в создании новационной педагогической системы эколого-валеологии диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, определившись с понятием «педагогическая система». Проблемы построения педагогических систем раскрываются в исследованиях теоретиков педагогики (С.В. Васильев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Слостенин и др.), а также психологов (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.). Понятие «педагогическая система», введенное в науку и практику образования Н.В. Кузьминой в 1970 году, до сих пор не является сложившимся понятием. Н.В. Кузьмина трактовала педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [172, с. 10]. Причину нерешенности проблемы толкования педагогической системы исследовала Н.О. Яковлева в монографии «Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем» [398, с. 86–87]. Воспользуемся ее выводами.

- Большинство определений педагогической системы носит теоретико-множественный характер и дается в содержательном плане без отражения системных аспектов, что зачастую приводит к избеганию термина «система» в формулировках и потере идеи целостности.

- Прослеживается устойчивая тенденция к поиску инвариантных компонентов педагогической системы, что противоречит системному подходу, который предполагает рассмотрение объекта в определенном ракурсе, что делает возможным выделение различных элементов в одном объекте при изучении различных его аспектов.

- Предлагаемые элементы педагогической системы не обладают однородностью, обязательной при едином способе расчленения системы на элементы в рамках конкретного ее рассмотрения, что также противоречит фундаментальным положениям системного подхода.

- Сохраняется тенденция к абсолютизации цели как универсального, а иногда и единственного системообразующего фактора, что ведет к игнорированию роли внутренних аспектов системообразования.

- Подавляющее большинство исследователей отождествляет (иногда неявно) педагогическую систему с социальными институтами, организационными структурами и т.д., в то время как системными свойствами обладает значительно более широкий круг педагогических объектов.

- Наблюдается разноречивость в трактовке связи педагогической системы с педагогическим процессом, что приводит к широкому спектру взглядов – от полного ее игнорирования до отождествления данных понятий.

Приведенные выше аналитические выводы предоставляют нам возможность использовать дедуктивный принцип и принцип проекции при формировании понятия «педагогическая система». Если *система* – это множество объектов, элементов (реальных и идеальных) вместе с отношениями между ними и атрибутами, то *педагогическая система* – множество педагогических объектов вместе с отношениями между ними и атрибутами, или под педагогической системой будем понимать проекцию парадигмы «система» на парадигмальную систему «педагогика». То есть под педагогической системой следует понимать определенный тип общенаучной системы, объекты, элементы которой имеют педагогическую, образовательную природу. Анализ подходов разных исследователей к компонентному составу систем – функциональных систем (П.К. Анохин), самоорганизующихся систем (Н.Н. Моисеев, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.), педагогических систем (Л.А. Беляева, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) – позволяет нам сделать вывод, что педагогическая система эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях может иметь следующую структуру:

- *структурные компоненты*: цель – как внешний системообразующий фактор; содержание эколого-валеологического образования; субъекты образования и их личностные возможности, особенности, предрасположенности; технология образования;

- *функциональные компоненты*: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный.

Целостность обозначенной педагогической системы обеспечивается связями: прямыми, обратными и параллельными; связями переноса информации и преобразования, функционирования и развития.

Системный подход для изучения эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обеспечивается общей теорией систем, а специфические его аспекты – синергетикой. Поэтому рассмотрим далее особенности синергетического подхода.

Синергетический подход

Детальное изучение реальных динамических систем привело к выводу о том, что есть такие общие свойства их, которые не могут быть поняты на основе определения системы. Таким образом, было обнаружено явление, названное синергизмом, которое проявляется в следующем [279, с. 165–166]:

- изучаются нелинейные, открытые, самоорганизующиеся системы; при этом под самоорганизующимися системами понимаются сложные динамические системы, способные сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий; это, прежде всего, природные системы, но синергизм может проявляться и в искусственных системах;
- компоненты базовой системы находятся в сложных, многообразных взаимоотношениях, взаимосвязях, взаимодействиях;
- основные свойства базовой системы не сводятся к основным свойствам ее компонентов, которые, благодаря синергизму, обеспечивают уникальные свойства базовой системы;
- базовая система находится под воздействием факторов надсистемы; такое воздействие динамически уравнивается комплексным взаимодействием подсистем базовой системы, что обеспечивает ее устойчивость;
- согласованное действие комплексных факторов превышает по эффективности действие каждого внутреннего и внешнего компонентов;
- высшее проявление устойчивости системы обуславливается ее способностью к самоорганизации, совершенствованию своей организации – в зависимости от изменений внешних и внутренних условий.

Определимся с терминами и понятиями. Синергизм (от *synergeia* – совместно, согласованно действовать) – 1) философское направление, основой которого является утверждение о необходимости целостного, единого и многоаспектного восприятия мира; 2) *комплексное комбинированное воздействие двух или более факторов, характеризующихся тем, что совместное действие превышает эффект каждого из компонентов в отдельности и их простой суммы* [там же, с. 217]; в последнем значении мы и будем использовать данное понятие. Явление синергизма обеспечивает согласованную, устойчивую регулирующую деятельность компонентов системы с самой системой в целом. Синергетика – 1) наука, изучающая явления синергизма в различных областях познания реального мира; 2) наука о совместном, согласованном поведении некоторого множества элементов, рассматриваемых как единое целое в составе сложных систем [361, с. 217]. Термин «синергетика» принадлежит Г. Хакену [404], развивалась синергетика в различных областях познания благодаря исследованиям В.П. Бранского и С.Д. Пожарского [60], В.Г. Виненко [70], С.П. Капицы, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого [143], Е.Н. Князева

[149], И. Пригожина и И. Стенгера [283] и др. Синергетическим подходом назовем проекцию парадигмальной системы «синергетика» на парадигмальную систему «подход». В последние годы он используется при разработке педагогических систем (В.И. Андреев, В.Г. Виненко, Н.М. Талачук, Г.Н. Сериков и др.).

В синергетической зависимости находятся, или должны находиться, такие виды педагогической деятельности, как обучение, воспитание и целенаправленное развитие личности – каждый из этих видов деятельности влияет на личность слабее, чем согласованные воздействия обучения, воспитания, развития. Благополучие, здоровье обучаемого согласовано с благополучием, здоровьем образовательной среды, следовательно, благополучие системы «обучаемый – образовательная среда» превзойдет благополучие каждой из отдельных систем «обучаемый» и «образовательная среда». Таким образом, синергетика может выполнить роль концептуального базиса эколого-валеологического обоснования и обеспечения образования, в частности профессионально-педагогической подготовки студентов в условиях уровневой системы педагогического образования.

Отметим те основные факторы, которые обуславливают использование синергетического подхода в нашем случае:

- значимость эколого-валеологии как научного знания, мировоззрения, духовной ценности, потребностей, образования, профессиональной подготовки, социализации;

- формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, имеющей два уровня, находящихся в определенных соотношениях: первый обуславливает глубокое понимание современных научных проблем экологии, валеологии и эколого-валеологии; второй – формирование у будущих педагогов соответствующей готовности;

- личностно-возрастная и социально-определенная диверсификация эколого-валеологического образования в контексте целостной системы образования или его эколого-валеологизации;

- концептуальное обоснование эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки, нацеленной на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

- дидактическое обеспечение эффективности эколого-валеологизированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, реализуемой в педагогических вузах на основе ее диверсификации;

- практическое подтверждение адекватности основных положений концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Системный и синергетический методологические подходы, которые не решают и не могут решить содержательных научных задач (по И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину [49, с. 77]), дополняются в нашем исследовании деятельностным подходом, позволяющим эффективно решать задачи организации теоретической и практической деятельности педагогов вуза по осуществлению эколого-валеологизации исследуемой подготовки студентов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Деятельностный подход

Деятельность – это специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целенаправленное изменение и преобразование [55, т. 18, с. 181]; всякая деятельность включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности, поэтому характеристическим качеством деятельности является сознание. Понятие деятельности было введено в философию И. Кантом, содержательно развивалось Г. Гегелем, К. Марксом, Л. Фейербахом, И. Фихте и другими философами. Современные исследования в области деятельности и деятельностного подхода представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.П. Буевой, М.В. Демина, А.Н. Леонтьева, В.Н. Сагатовского, В.Д. Шадрикова, В.С. Швырева, Э.Г. Юдина и других. Углубленно разрабатывался и разрабатывается деятельностный подход в педагогике (В.А. Беликов [37], В.М. Вергасов [68], К.М. Дурай-Новакова [104], В.А. Кан-Калик [132], Н.В. Кузьмина [160], В.А. Сластенин [325] и другие). Подчеркнем: в педагогике этот подход получил распространение благодаря следующему положению:– личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности обучаемого, воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения [396, с. 73].

Мы уже обращались ранее (в первой главе монографии) к понятию деятельности и педагогической деятельности. В связи с этим не будем подробно останавливаться на этих понятиях, отметим только следующее. Понимание педагогики основывается на комплексной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека и на структуре этой деятельности в виде цели, содержания, форм, средств, методов, процесса, результата. В связи с этим под *педагогической деятельностью* понимают такой вид деятельности вообще, который реализуется в системе, имеющей педагогическую природу, а под педагогическим деятельностным подходом будем иметь в виду такой вид деятельностного подхода, который реализуется в системе

«педагогика». В нашем исследовании педагогическая деятельность имеет эколого-валеологическую направленность. В связи с этим уточним некоторые понятия:

– эколого-валеологизированная подготовка – проекция системы эколого-валеологических научных знаний на образовательную систему;

– эколого-валеологическая образовательная среда, являющаяся важным фактором безвредности и здоровьесбережения образования, – проекция системы эколого-валеологических научных знаний на парадигмальную систему «образовательная среда»; под образовательной средой будем понимать совокупность образовательных факторов, организованных на основе принципов средовости, или вид окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу [361, с. 151];

– формирование – воспитание в ком-либо определенных черт характера [326, т. 4, с. 791].

Таким образом, под формированием эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности будем понимать воспитание у них желания реализовывать педагогическую деятельность, направленную на оздоровление субъектов образования средствами упреждающего оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Атрибутами педагогической деятельности в аспекте проблемы исследования являются:

- *цель деятельности*, она определяется как создание необходимых и адекватных условий формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений;

- *объект деятельности* – процесс формирования обозначенных выше компетентности и готовности студентов в условиях уровневой системы педагогического образования;

- *субъект деятельности*, как активно функционирующая личность – это студент, преподаватель, студенческая группа, руководители подразделений, ответственные лица и т.д.;

- *методы деятельности* понимаются как способы достижения цели; к ним можно отнести диагностирование (стартовое, промежуточное, итоговое) эколого-валеологической подготовленности и готовности, педагогическое моделирование и прогнозирование, коррекция результатов и другие;

- *средства деятельности* – материальные (нормативные акты, компьютерные и всевозможные технические средства, информационные источники и т.д.) и духовные (общие средства научных исследований, социальный заказ, ключевые теоретические положения научных областей знаний и т.д.) объекты, при помощи которых она осуществляется;

• *результаты деятельности* – это материализованная цель, то, что получено в ходе реализации деятельности; в нашем исследовании – это эколого-валеологическая готовность студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Формирование готовности возможно, если обеспечить:

– актуализацию в образовательный процесс субъективного опыта студентов в области оздоровления, формирования комплексного благополучия, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;

– включение в содержание занятий проблем, конкретно связанных со студентом и его оздоровительной деятельностью;

– акцентирование внимания на ценности совместного опыта педагога и студента в деятельности оздоровления себя, своих будущих учеников, окружающей социально-природной среды и т.д.;

– построение образовательного процесса на основе диверсификации личностных возможностей, способностей, предрасположенностей, интересов субъектов образования;

– создание условий для рефлексии студентов своей оздоровительной деятельности, эмоционального состояния, взаимодействия с преподавателями;

– создание условий, обеспечивающих осознание студентами личной, социальной, практической значимости изучаемого материала.

Учитывая сказанное выше, отметим, что деятельностный подход не позволяет раскрыть внутреннее наполнение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и тем самым оптимизировать ее как единое целое. В связи с этим мы и обращаемся к информационному методологическому подходу.

Информационный подход

Чаще всего используется следующее определение информации: *информация* (от лат. *information* – разъяснение, изложение) – это сведения, передаваемые одними людьми другим людям устным, письменным или каким-либо другим способом (например, с помощью условных сигналов, с использованием технических средств и т.д.), а также процесс передачи или получения этих сведений [55, т. 10, с. 353–355]. В современном обществе информация превратилась в одну из важнейших общественных и личностных потребностей. Роль информации резко возрастает с середины XX века под влиянием развития науки, техники, общества, говорят даже об «информационном взрыве». Возникает потребность в достаточно строгом научном подходе к информации. Создаются предпосылки для расширения понятия информации: под ней стали понимать обмен сведениями в системах «человек – человек», «человек – автомат», «автомат – автомат», а также обмен сигналами в животном и раститель-

ном мире, передачу признаков от клетки к клетке и от организма к организму [там же, с. 353]. Информационные методы используются в биологии, генетике, психологии, педагогике, лингвистике, социологии и в других науках.

Понятие информации в настоящее время трактуется достаточно широко [398, с. 116]:

– информация является «определенной стороной взаимодействия вещей в мире, оставляющих свой след» (по А.П. Суханову);

– информация – это определенный аспект взаимодействия (по Н.М. Амосову);

– информация как обозначение содержания, полученного от внешнего мира в процессе приспособления к нему (по Н. Винеру);

– информация – коммуникация и связь, в процессе которой устраняется неопределенность (по К.Э. Шеннону).

Информация трактуется также через термины «разнообразие», «неопределенность», «энергию», «структуру», «упорядоченность» и т.д. Опираясь на вышесказанное, уточним понятия «информация» и «информационный подход». Отношение, отражение и информация – универсальные свойства материи. *Отношение* – это связи между явлениями, процессами и свойствами их. *Отражение* – это такое отношение между материальными предметами, системами, которое заключается в фиксировании и воспроизведении того, что принадлежит отражаемому предмету [55, т. 19, с. 11]. *Информация* – взаимноотражение систем, проявляющееся в виде сигналов того или иного рода, которые передаются, распознаются, преобразуются (обрабатываются), хранятся и при необходимости опять передаются от одной системы другой [55, т. 10, с. 354–355]. При этом под *сигналом* понимается условный знак, физический процесс, явление, несущее сообщение о каком-либо событии, состоянии объекта и режиме его работы, либо передающее команды управления, оповещения и т.д. [56, с. 714].

В любом случае информация – это *обмен* сигналами. Живые самоорганизующиеся устойчивые системы реализуют три основных типа обмена между собой и окружающей средой: обмен веществом, обмен энергией и обмен информацией. Эти типы обмена образуют неразрывное единство и рассматриваются в системной экологии и системной валеологии. Но эти типы обмена проявляют и значимую самостоятельность, обеспечивая различные функции живых систем. Вследствие этого, при соотнесении типов обмена со всеми проявлениями жизни и эволюции живого, говорят о трех условных типах эволюции живого: вещественном, энергетическом, информационном.

Высшее проявление информации видится в том, что она реализуется в первую очередь через информационную эволюцию живого и особенно человека – филогенез и онтогенез. При этом важно подчеркнуть: онтогенез всяко-

го организма представляет краткое и сжатое повторение филогенеза данного вида (биогенетический закон Мюллера – Геккеля). Обобщение биогенетического закона и гомологический перенос его с биологических образований на системные приводит к формулированию общего системогенетического закона: «природные (а возможно и все) системы в индивидуальном развитии повторяют в сокращенном и нередко в закономерно измененной и обобщенной форме эволюционный путь развития своей системной структуры» [299, с. 51].

Для нашего исследования этот закон особенно важен потому, что может служить доказательно-познавательной основой, позволяя рассматривать современный процесс формирования личностных отношений человека к природе, другому человеку, обществу, самому себе, комплексному благополучию в аспекте реального эволюционно-исторического процесса. Путь индивидуального развития конкретной природной системы закреплен в эволюционно-исторической «памяти» соответствующих системных структур. Поэтому особое значение в развитии и удовлетворении современных собственно человеческих информационных потребностей и информационного обеспечения современного общества необходимо придавать социально-историческому развитию человечества. Это обстоятельство и нацеливает на рассмотрение и использование информационного подхода.

Под *педагогической информацией* понимается информация, циркулирующая в педагогических системах [398, с. 117]. Такое определение «педагогической информации» позволяет сделать вывод, что автором использовался прием проекции, гомологического переноса одной парадигмальной системы на другую, в частности системы «информация» на систему «педагогика». Это дает нам право, используя тот же прием, назвать *информационным подходом* проекцию парадигмальной системы «информация» на парадигмальную систему «подход». Базовые идеи информационного подхода разрабатывали зарубежные (Б.Л. Ван-дер-Варден, Г. Крамер, С. Кульбак и др.) и отечественные (А.Н. Колмогоров, Н.Ф. Реймерс, А.П. Суханов, А.Д. Урсул и др.) ученые. В последние годы развивается он и в педагогике, и в образовании (В.И. Журавлев, К.К. Колин, Г.А. Кручинина, А.И. Субетто, В.А. Якунин и др.). Информационный подход к эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях позволяет изучить информационно-содержательную основу данного феномена, которая обеспечивает возможность педагогической деятельности, направленной на формирование эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности студентов, как будущих педагогов, к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Ценность информации определяется с точки зрения ее количества и качества. Пробле-

ма измерения этих свойств информации может быть решена с помощью квалиметрического подхода.

Квалиметрический подход

Квалиметрия (от лат. *qualis* – какой, какого качества, *metor* – измерять) – область науки, объединяющей методы количественной оценки качества любых объектов (предметов, явлений, процессов) [326, с. 273], то есть речь идет об *измерении качества* – соответствии объектов любой природы (одушевленных и неодушевленных, предметов или процессов, продуктов труда или продуктов природы), имеющих материальный или духовный характер, искусственное или естественное происхождение какой-то норме.

Философия норм – глубоко укорененная в философии часть ее и восходит исторически к истокам зарождения философии. Становление философии норм связано с именами Аристотеля, И. Канта, Г. Гегеля, Э. Гуссерля, К. Маркса и др. [336]. Вопросы анализа качества и методов его оценки начинают изучаться с 60-х годов XX века в рамках формирующейся квалиметрии. Термин «квалиметрия» был предложен в 1968 году группой советских экономистов и инженеров, ведущих исследования в области количественного оценивания качества разных объектов под руководством Г.Г. Азгольдова. Основы педагогической квалиметрии заложены в работах отечественных (С.И. Архангельский, И.Б. Ительсон, Н.М. Розенберг, А.М. Сохор и другие) и зарубежных (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Дж. Стэнли и другие) ученых.

В последние годы во всем мире активно обсуждаются проблемы качества образования и повышения этого качества. В России проблема качества высшего образования разрабатывалась в трудах Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Министерства образования РФ (А.И. Субетто, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, Б.К. Коломиец, М.Б. Мельникова и др.). Нормой качества образования называется выявленная, общепринятая и документально зафиксированная система требований к качеству образования и действующих механизмов их обеспечения и реализации, соответствующих потребностям развития государства, общества и личности [335]. К категории норм относятся стандарты образования, которые есть «форма закрепления социальной нормы в сфере образования, которая может включать в себя: образовательную норму (норму содержания образования), гражданско-правовую норму, нравственно-воспитательную норму, норму физического развития в образовательном пространстве (или валеологическую норму), профессиональную норму» [336, с. 20].

Образовательная нормология в современной философии качества образования и управления этим качеством трансформируется в качественную об-

разовательную нормологию, ведущими принципами которой являются [там же, с. 22–23]:

– *принцип управления качеством* непрерывного образования: нормирование качества непрерывного образования рассматривается как функция управления качеством образования;

– *принцип системогенетической функции*: система норм качества непрерывного образования выполняет функцию «носителя» наследственных связей в развитии непрерывного образования;

– *принцип нормирования качества* образования как функции общественного интеллекта: нормирование образования, с одной стороны, находится под влиянием «норм» функционирования и развития науки и культуры и должно учитывать эти нормы, а, с другой стороны, оказывает влияние на воспроизводство этих норм;

– *принцип опережающего развития качества* человека, качества общественного интеллекта, качества образовательных систем: нормы качества образования должны быть сопряжены с образовательным идеалом, данный принцип требует формирования опережающих стандартов образования;

– *принцип преемственности и согласованности норм качества* образования: между нормами качества непрерывного образования должны проявляться отношения наследования определенных инвариантных структур – в логике перехода от одной образовательной программы к другой, которые обеспечивают непрерывность эволюции содержания образования личности подрастающего человека;

– *принцип цикличности и обновляемости норм качества* образования: темпы обновления норм качества образования должны быть увязаны с цикличностью обновляемости содержания специальностей, с цикличностью изменения содержания наук и культуры;

– *принцип социоморфности, нациоэтноморфности норм качества* образования: нормы качества образования должны отражать особенности социально-экономического устройства, культуры, языка, государственного устройства, систем ценностей страны, нации, этноса.

Над проблемой квалиметрической оценки объектов разной педагогической природы работали Н.В. Акинфиева, В.П. Беспалько, Н.А. Васильева, Э.В. Литвиненко, Е.В. Яковлев и другие ученые.

Подчеркнем одну особенность: в русском языке от корня «квали» существует еще одно производное – *квалификация*. Именно оно чаще всего и используется в педагогике и образовании при измерении и оценке педагогических параметров и характеристик, если речь идет о диагностировании профессиональных качеств педагогов, «совокупность которых называется профессионализмом, мастерством, новаторством» [274, с. 507]. Рассмотрен-

ное выше не может не использоваться при проектировании и коррекции норм эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки, а также эколого-валеологической подготовленности, компетенции и готовности студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Таким образом, применение педагогической квалиметрии в нашем исследовании обусловлено необходимостью оценивания результатов обозначенной выше подготовки в виде эколого-валеологической подготовленности, компетентности (еще говорят о соответствии выпускников педагогического вуза квалификационным требованиям, требованиям стандарта высшего профессионального образования, профессиограмме педагога) и готовности.

Мерой качества исследуемой нами подготовки студентов является ее эффективность; при этом под *эффективностью* мы будем понимать комплексную характеристику результатов такой подготовки. Опираясь на исследования Ю.А. Конаржевского [154], Д.Ш. Матроса, М.М. Поташника и Е.А. Ямбурга [206; 282], П.И. Третьякова [346], Т.И. Шамовой [380] и других ученых, мы выделили составляющие эффективности эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях:

- *целевая эффективность* определяется в результате выявления соответствия целей: а) исследуемой подготовки студентов государственной образовательной политике, социальному заказу и диверсифицированным запросам личности; б) потенциальных возможностей в достижении «дерева целей»; в) направлений развития эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

- *ресурсная эффективность* выявляется в ходе сравнительной оценки имеющихся ресурсов и получаемого результата: реализация профессорско-преподавательским составом своих профессиональных интересов; рациональность организации педагогического труда и использования оборудования, средств, кадров;

- *социально-психологическая эффективность* определяется на основе выявления удовлетворенности субъектов педвузовского образования эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовкой к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, образовательной средой; в связи с субъект-субъектной парадигмой образования важной характеристикой такой эффективности является взаимодействие участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения и воспитания студентов, подход к оценке взаимодействия;

- *технологическая эффективность* связана с рациональностью структуры и организации управлением эколого-валеологизацией диверсифицирован-

ной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Методологическое обеспечение процесса создания новационной педагогической системы подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях предполагает комплексное, системное использование адекватных методологических подходов, которое обеспечивает эффект синергизма. В этой связи считаем целесообразным наше дополнительное обращение к культурологическому подходу.

Культурологический подход

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.) [240, с. 43–48; 356, с. 34–44]. Благодаря их исследованиям понимание культуры от ограниченного, узкого, носящего субъективный оттенок, переместилось в сферу познания всего мира созданной человеком «второй природы». 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. До конца прошлого столетия понятие «культура» обычно находилось в тесной связи с философией, и воспринималась обыденным сознанием как явление чисто духовное. В последней трети XX века бурно развиваются тесно связанные с материальной жизнью общества антропология, социология, общественная психология, этнография, этнопсихология, этнопедагогика, демография и другие науки, которые стали исследовать феномен человека как творца культуры. Эти исследования обогатили понятие культуры.

Аксиологическая трактовка культуры объясняет ее как набор ценностей, образовавшихся в процессе исторического развития общества и являющихся его результатом. Таким образом, сущность культуры составляет совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком (А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, И.А. Громов и др.). При таком подходе к понятию культуры не ясна позиция человека как субъекта деятельности. М.С. Каган, Э.С. Макарян, О.В. Ханова и др. рассматривают культуру как специфический способ челове-

ческой деятельности. Для нашего исследования важным является соотношение культуры и образования. Образование как транслятор социального опыта и элементов человеческой культуры во времени позволяет выявить и моделировать в образовательных системах наиболее эффективные формы общественной жизни в пространстве культуры. Такой подход требует адекватной организации образовательного процесса, и в этой связи необходимо говорить о таком основании развития современного образования как ценностно-смысловое, определяемое типом и уровнем культуры общества.

Культурологический подход развивался и развивается благодаря работам А.В. Барабанщикова, М.М. Бахтина, Е.В. Бондаревской, М.Я. Виленского, И.Ф. Исаева, А.К. Крлесовой, Ю.В. Сенько, В.А. Слостенина и др. В соответствии с этим подходом самоопределение личности представляет собой ее самоопределение в культуре мышления, действия, чувств, общения, поведения. Данный подход позволяет трактовать формирование культуры как процесс личностного открытия, создание мира культуры в себе, развитие идей диалога культур, при котором происходит индивидуальная, личностная актуализация заложенных в ней смыслов.

Если рассматривать культуру как исторически обусловленный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [330, с. 325], 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. Эколого-валеологическая культура выступает интегральным показателем формирования эколого-валеологических представлений, знаний, умений, навыков, опыта ценностного отношения развивающейся личности к природе, обществу, другому человеку, самому себе. С этих позиций образование рассматривается как феномен культуры.

Развитие парадигмы «культура» и парадигмы «образование» привело к возникновению новой парадигмы – «образовательного культуротворчества». В этой связи образование рассматривается как феномен культуротворчества. Образовательное культуротворчество есть деятельность субъектов образования, направленная, прежде всего, на себя: «... создание 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 личностные усилия, точно также как поро-

ждает он сам себя, как разумное существо раскрывает потенции «быть разумным», которые даны человеку от природы» [356, с. 38–39].

При изучении и разработке целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях нельзя не иметь в виду, что в настоящей современности происходит реальное понижение ценностей жизни, здоровья, окружающей природно-социальной среды, в том числе и в образовании, и намечаются соответствующие мероприятия в аспекте *потенциального повышения* их. В этой связи особую значимость имеет явление естественного сопряжения аксиологии и акмеологии, что приводит к необходимости выделения *акмеаксиологии*, которая может выполнить незаменимую *роль стержневой аттракции новационного формирования* адекватных системных эколого-валеологических социальных и личностных ценностей. Это и обуславливает использование *акмеаксиологического* подхода в нашем исследовании.

Общность, абсолютность и системность ценностей здоровья и жизни имеет личностное и социальное проявления, следовательно, физическую, духовную, общественно-нормативную и даже биологическую значимость, а потому осознание, то есть связанность с достижением жизненных целей и задач, и неосознаваемость, то есть латентность рассматриваемых феноменов. Мотивация поведения человека на поддержание достойного уровня жизни и надежного здоровья в условиях подходящей природно-социальной среды определяется значимостью поставленной цели и достижимостью ее при установках на комплексное благополучие, здоровье. Названные факторы могут быть осознаны при следующих предпосылках:

- знание форм поведения, которое обеспечивает устойчивое развитие здоровья и благополучие окружающей природно-социальной среды;
- желание быть активным создателем, в идеале – хозяином своей жизни, а также вера в позитивную взаимосвязь между здоровым поведением и результирующей деятельностью;
- позитивное отношение к жизни, как главной ценности и достоинству собственной жизни в условиях определенной окружающей среды, в формировании и развитии которой проявляется высокая активность и заинтересованность;
- развитие чувства самоуважения, осознания ценности и достоинства собственной жизни и деятельности в окружающей природно-социальной среде.

Названные предпосылки могут быть реализованы средствами эколого-валеологического или эколого-валеологизированного образования, осуществляемого педагогами, педагогическими коллективами образовательных учреждений, которые получили необходимую упреждающую эколого-валеологизированную профессиональную подготовку – образования и подготовки,

в которых проявляются самопознание, самовоспитание и самореализация на разных уровнях и развития человека.

Актуальность и важность темы о человеческих ценностях и ценностных установках обуславливается тем, что в настоящей современности происходит *реальное понижение* ценностей, в том числе и в образовании, и намечаются соответствующие мероприятия в аспекте *потенциального повышения* их. В этой связи существуют и утвердились соответствующие научные знания: *квалиметрия* – наука о качестве, *акмеология* – наука о повышении качества вообще, *аксиология* – наука о ценностях, то есть отражении качеств в личностном и общественном сознании, *анаксиология* – наука о регрессии ценностей.

Идеи ценностных отношений рассматривались философами еще Древней Греции. В XVII веке Я.А. Коменский, разрабатывая теорию педагогики, «аксиологизирует» ее, закладывая тем самым научные основы *педагогической аксиологии* и даже особо выделяя *высшую* ценность разума человеческого, который способен охватить все постижимое – в целостности знаний: эта высшая ценность и является предпосылкой современной педагогической акмеологии и даже акмеологии – вообще. Хотя в достаточно законченном виде акмеология появилась только в начале XX века. В настоящее время обострилась реальная целесообразность в выраженных и адекватных терминологических обозначениях достаточно разработанных областей научных знаний: о *качестве* – квалиметрия [336; 338], *ценностях* – аксиология [35; 53 и др.], *повышении качества* – акмеология [51; 96; 102 и др.], но еще и о *повышении ценностей* – акмеаксиология и *понижении ценностей* – анаксииология. Особую значимость приобретает педагогическая *акмеологизация* педагогической *аксиологии*, последняя из которых в названных обстоятельствах просто не может не иметь акмеологической сущности. Именно в связи с этим, по названным выше причинам и в описанном смысле, аксиология и акмеология естественным образом сопрягаются и более того интегрируются, что приводит к необходимости выделения *акмеаксиологии*, которая может выполнить незаменимую *роль стержневой аттракции новационного формирования* адекватных системных ценностей – эколого-валеологических социальных и личностных ценностей.

2.3. Закономерности и принципы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

В предыдущих главе и параграфах дана упреждающая характеристика факторов, которые обеспечивают разработку концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и представляются в виде методо-

логических основ такой разработки, обоснования актуальности формирования концепции, предпосылочной целенаправленной разработки обеспечивающего первичного проекта создания реальной и конкретной научно-прикладной системы, адекватной проекту. Настоящий параграф посвящен характеристике ключевых положений концепции, которые позволяют отразить совокупность важнейших внутренних свойств исследуемого вида подготовки, установить факторы, влияющие на ее функционирование и развитие, обеспечить связь теории и практики. Остановимся, прежде всего, на исходных базисных и уровнях целях:

- *создать* научно-состоятельную целостную систему эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, органически вписав ее в общую систему уровня педвузовского образования, ориентируя ее на идеи, содержание и технологии эколого-валеологического образования;

- *обеспечить* устойчивое и эффективное функционирование эколого-валеологизированной диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов, направленной на формирование у них эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности, обусловленной диверсифицированными личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений;

- студентам, как будущим педагогам, *усвоить* комплекс оздоровительных технологий, позволяющих осуществлять целенаправленную педагогическую деятельность в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Решение поставленных целей не может обойтись без направляющей идеи, основных правил исследовательской деятельности, системных исходных положений, к которым относятся закономерности и принципы концепции, составляющие ее «ядро». Обращение к толковому словарю русского языка позволяет отнести к «ядру» как глубинной, сущностной части чего-нибудь, основе, сути. Закономерности и принципы позволяют определить требования и правила к построению педагогического явления, обуславливают выбор методов, средств, технологии реализации педагогического процесса, характеризовать ожидаемый результат.

Прежде чем мы раскроем выбранную нами совокупность закономерностей и принципов, которые наиболее предпочтительны для нашего исследования, обратимся к разъяснению смыслового содержания названных понятий. Педагогической науке, как и любой науке, присуща система *законов и закономерностей*, рассматриваемых как частные проявления педагогических законов.

Педагогический *закон* отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчиво повторяющиеся явления при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы. С основными законами тесно связаны *специфические законы*, которые проявляются как *педагогические закономерности*. Если педагогические законы раскрывают существенные связи в педагогических системах в целом, то закономерности рассматриваются применительно к отдельным элементам педагогической системы: закономерности педагогического процесса, закономерности обучения, закономерности воспитания, закономерности профессиональной подготовки и т.д. При этом понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются, они отражают явление на разных уровнях обобщения: закон на конкретном и четком уровне, закономерность – на более абстрактном. До сих пор не установлены различия между понятиями «закон» и «закономерность». Многие ученые придерживаются распространенной точки зрения, которая сводится к тому, что «в закономерности подчеркивается факт существования постоянной и необходимой связи, но сама эта связь еще не изучена всесторонне ... закономерность – это не до конца познанный закон» [274, с. 193]. Обращение к словарям русского языка, а именно к толкованию слова «закономерный» – соответствующий, отвечающий закону, позволяет сделать вывод: закономерность базируется на законе.

В общественных явлениях под *закономерностью* понимается объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и свойствами объективного мира, при которых изменения одних явлений вызывают определенные изменения других явлений, характеризующие их поступательное развитие. Таким образом, проекция парадигмальной системы «закономерность» на парадигмальную систему «педагогика» понимается нами как *педагогическая закономерность*, то есть педагогические закономерности – это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, объектами, характеризующие их развитие.

Выявить закономерности помогает системно-структурный анализ возможных связей, присущих педагогическим явлениям, процессам, отдельным компонентам педагогического процесса, это позволяет установить, какие из них являются существенными, необходимыми, устойчивыми, повторяющимися, без которых нельзя выявить сущность педагогического явления, процесса, объекта и охарактеризовать его развитие. Связи между явлениями, процессами, предметами носят внешний и внутренний характер. Внешние связи – это связи с более широкими процессами социальной среды. В связи с этим выделяют две *внешние* педагогические закономерности. *Первая* заключается в

том, что целостный педагогический процесс и его составляющие – цель, задачи, содержание, формы, методы – обусловлены социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой. Если этого не происходит, то педагогический процесс входит в противоречие с жизнью, что неминуемо ведет к его обновлению, трансформации, оздоровлению. Сущность *второй* педагогической закономерности, обусловленной внешними связями педагогического процесса, состоит в том, что задачи, формы, методы его зависят от возможностей общества, условий (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п.), в которых протекает данный процесс. По мнению Ю.К. Бабанского [28], важными являются также связи, которые существуют внутри самого педагогического процесса, явления, объекта – *внутренние* связи. К таким связям относят:

- связи между процессами обучения, воспитания и целенаправленного развития – как составляющими компонентами целостного педагогического процесса;
- связи между процессами обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, педагогического руководства и самостоятельности обучаемых (то есть между деятельностью субъектов и объектов педагогического процесса);
- связи между деятельностью и общением личности и результатами ее развития;
- связи между возможностями личности (возрастными, индивидуальными) и характером педагогических влияний на нее;
- связи между коллективом и личностью в педагогической системе;
- связи между задачами, содержанием, формами, методами педагогического процесса.

Таким образом, можно говорить о внешних и внутренних педагогических закономерностях.

Г.М. Коджаспирова [151] выделяет следующие виды педагогических закономерностей:

- закономерности, обусловленные социальными явлениями, вскрывают зависимость воспитания и обучения от потребностей общества, экономики, национально-культурных особенностей в конкретных исторических условиях;
- закономерности, обусловленные природой человека, раскрывают определяющую роль деятельности и общения в формировании личности, а также зависимость обучения и воспитания от возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей обучаемого;
- закономерности, обусловленные сущностью воспитания, обучения и развития обучаемых, рассматривают взаимозависимость процессов обучения, воспитания и целенаправленного развития личности; взаимосвязь группы и личности в образовательном процессе; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе;

взаимосвязь между педагогическим воздействием, взаимодействием и активной деятельностью обучающихся.

Н.О. Яковлева [398] предлагает типологизировать закономерности по следующим признакам:

- если закономерности отражают *природные качества объекта*, то они относятся к *атрибутивным закономерностям*;
- если закономерности раскрывают *причинно-следственные связи* изучаемого феномена с теми факторами, которые непосредственно влияют на него, то их относят к *закономерностям обусловленности*;
- если закономерности характеризуют *возможности повышения результатов* функционирования исследуемого феномена, то это *закономерности эффективности*.

Сопоставление приведенных типологий педагогических закономерностей позволило нам сделать вывод о том, что *закономерность обусловленности* является *внешние* объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные *связи* между педагогическими явлениями, процессами, объектами, в случае нашего исследования между эколого-валеологизацией диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и внешними факторами, непосредственно влияющими на ее реализацию. Таким образом, закономерность обусловленности является *внешней закономерностью*. Закономерности *атрибутивная* и *эффективности* – это закономерности *внутренние*.

Для того чтобы сформулировать педагогическую закономерность (по И.Д. Андрееву [14], необходимо:

- во-первых, вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы;
- во-вторых, установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявляются;
- в-третьих, установить границы распространения закономерности;
- в-четвертых, выразить, сформулировать педагогическую закономерность через взаимоотношения педагогических категорий в словесной или аналитической форме.

Каждой педагогической закономерности соответствует комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса. Для того чтобы сформулировать принципы, необходимо определиться с сущностным содержанием понятия «принцип». *Принцип* (от лат. *principium* – основа, первоначало) употребляется в следующих значениях: 1 – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.п.; 2 – убеждение, взгляд на вещи; 3 – основная особенность в устройстве чего-нибудь [330, с. 490]. В философии данное понятие также употребляется в трех значениях: а) основоположение, предпосылка (в

субъективном смысле), исходный пункт, первооснова, самое первое (в объективном смысле); б) основополагающее теоретическое знание, не являющееся ни доказуемым, ни требующим доказательства; в) основополагающая этическая норма [369].

Принцип в педагогике выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики. Вместе с тем принцип может выступать в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории [14; 274; 398]. Анализ значений понятия «принцип», поведенный Т.Ф. Ореховой [264] позволяет сделать вывод: во-первых, принципы осуществляют руководящую, регламентирующую, направляющую, регулятивно-управляющую функции в жизни и деятельности человека; во-вторых, можно условно выделить две группы принципов: принципы мышления и принципы деятельности, при этом именно *принципы деятельности* человека имеют методологическое значение для нашего исследования; в-третьих, каждый деятельностный принцип связан с исходными установками сознания активно действующего субъекта на процесс и результат деятельности. Таким образом, педагогический принцип выражает суть педагогического закона в его нормативной форме, то есть указывает, *как нужно действовать* наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Учитывая сказанное выше, под педагогическими принципами будем понимать основные, исходные положения, которые регулируют, направляют процесс формирования личности подрастающего человека в процессе его обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Педагогические закономерности и принципы взаимосвязаны и взаимобусловлены: педагогические закономерности выявляются на этапе теоретического отражения педагогической действительности, а логически выделенные из них педагогические принципы постулируются на этапе конструирования педагогического процесса. Отбор и систематизация педагогических принципов [369, с. 119] должны осуществляться с учетом следующих требований: объективность (каждый принцип должен формализоваться на основе объективно существующей педагогической закономерности); системность (реализация каждым принципом системообразующей функции); дополнительность (последовательное дополнение принципами); ориентированность (ориентация каждого принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решение проблемы); аспектность (представление каждым принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса); теоретическая и практическая значимость (каждый принцип должен иметь существенное значение, как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики современного образования). Приведенные выше основания учитывались нами при разработке концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной

деятельности в образовательных учреждениях, ее закономерностей и принципов.

В каждом конкретном исследовании количество, степень научной общности и значимости используемых направляющих идей, принципов может быть самой разной. Мы исходим из того, что в нашем исследовании есть необходимость обратиться к достаточно конкретным принципам и даже их совокупностям, которые использованы разными авторами при разработке педагогических систем и экологического, валеологического образования, гомологичных создаваемой нами целостной системы эколого-валеологизации исследуемой подготовки. В первую очередь обратимся к *методологическим принципам*, которые обуславливают идеологическую сущность образования в целом независимо от организационно-содержательно-функциональной специфики (В.А. Бордовский, Э.Д. Днепров, А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко и другие) и закреплены в Законе РФ «Об образовании» [114]:

– *принцип демократизации образования* предполагает разгосударствление образовательных учреждений, их самостоятельность, государственно-общественный характер управления образованием, право выбора образовательным учреждением направлений своей деятельности, а также право педагогов на профессиональное творчество и право обучающихся на выбор учебного заведения и профиля получаемого образования;

– *принцип гуманизации образования* обуславливает приоритет личностных целей и потребностей в процессе образования, предполагает создание такой образовательной среды, факторы которой обеспечивают максимально благоприятные условия для раскрытия и развития способностей подрастающего человека, уважение к его личности и достоинству; идея гуманизации образования реализуется через: *фундаментализацию* его, то есть усиление научной и методологической подготовки подрастающего человека, расширение профилей профессиональной подготовки и др.; *национальный характер образования*, который предполагает построение системной воспитательной работы на основе национальной государственной идеи, учет национальных особенностей, в том числе и оздоровительных, в содержании образования;

– *принцип гуманитаризации образования* обеспечивает повышение роли гуманитарной составляющей образования, включающей эстетическое, этическое, экономическое, правовое, экологическое, валеологическое, эколого-валеологическое обучение и воспитание подрастающего человека; данный принцип предполагает «очеловечивание» знания, формирование у подрастающего человека целостной картины мира, гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности перед другими людьми, социальными группами, обществом, природой;

– *принцип диверсификации образования*, предполагающий создание диверсифицированных программ развития образовательных учреждений, обу-

словленных не только запросом государства, но, в первую очередь, личностными и возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями обучаемых, что обеспечивает природосообразность, здоровьесбережение образования, а также социальным заказом; при этом диверсификация образовательных учреждений рассматривается как одна из движущих сил трансформации образования;

– *принцип непрерывности образования* обеспечивает, с одной стороны, преемственность различных ступеней образования, а с другой – аттракторное движение личности в образовательном пространстве; данный принцип обуславливает необходимость сохранения единства теоретико-методологических оснований эколого-валеологизации образования, независимо от его уровня и формы; идея непрерывного образования (по А.М. Новикову) предполагает наличие базового уровня образования, диверсифицированных общеобразовательных программ, программ дополнительного и послевузовского образования, интеграции образовательных структур, гибкости организации образования;

– *принцип деятельностной направленности образования* предполагает интеграцию формирования теоретических знаний (в нашем исследовании – эколого-валеологических знаний) обучаемых с их практическими потребностями и ценностными ориентациями; при этом деятельность носит предметный характер, признается универсальным, инвариантным способом развития человека, она вызывается потребностью человека, необходимостью его контактов с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой, направлена на творческое созидание материального или духовного продукта.

Проблема выявления и обоснования принципов эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обусловила наше обращение к *концептуальным признакам* высшего профессионального педагогического образования, соотнесенных В.А. Сластениным [325] с концепцией модернизации образования:

- *универсальность*, которая обозначает полный набор дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательными программами;

- *интегративность* – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное, а также структурно-функциональное единство учебного процесса;

- *целостность картины мира*, воссоздаваемая комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

- *фундаментальность* – научная основательность и высокое качество социо-гуманитарной и общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовок;

- *профессиональность* – овладение многообразными социальными и педагогическими технологиями;

- *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору – с широким спектром специализированных учебных предметов специального и гуманитарно-культурологических профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

- *многоуровневость* – подготовка по ступеням общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

Подводя итог, В.А. Слостенин обращается к идее, очень близкой эколого-валеологии: «... первая задача гуманитарной составляющей современного вуза сегодня состоит в том, чтобы предложить студентам системное знание о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством – о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношении к другим и к самому себе» [325, с. 10].

Выявление принципов, в наиболее общей форме выражающих сущность процессов эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях потребовало обращения к выделенным ранее принципам экологического образования (И.Д. Зверев и др. [160], Н.А. Рыжова [279], З.И. Тюмасева и др. [351]), педагогической валеологии (Р.Н. Айзман [5], Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин и А.Г. Трушкин [105], Т.Ф. Орехова [264], Л.Г. Татарникова и А.С. Нагавкина [230]), эколого-валеологического образования дошкольников (Е.Г. Кушнина и З.И. Тюмасева [178], Л.И. Пономарева [279]). В результате проведенного нами анализа были выделены принципы, которые ориентируют на эффективное создание целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и способствуют реализации выявленных нами закономерностей.

Учитывая сказанное выше, раскроем выделенные нами закономерности и принципы концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, используя типологию их, которая предложена О.Н. Яковлевой [398]. Такая типология представляется нам как наиболее общая, вбирающая в себя признаки типологизации закономерностей, которые используют другие исследователи.

Атрибутивная закономерность

Системная организация эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях зависит от реализации потенциальных возможностей учебного плана в эколого-валеологизации учебных курсов и видов специальных занятий, сопряженных с практическим активным оздоровлением.

Система эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях является подсистемой общей системы профессиональной подготовки в условиях уровневой системы педагогического образования. Она базируется на ее основе, а также вносит такие изменения в подготовку студентов, которые не оказывают на нее разрушающего влияния. В этой связи диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов, как будущих педагогов, нацеленная на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающего оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, реализуется благодаря:

- эколого-валеологизации соответствующих учебных курсов базовой части учебных планов уровневой подготовки студентов;
- эколого-валеологическим курсам вариативной части этих учебных планов;
- эколого-валеологизации традиционных форм внеаудиторной работы студентов;
- эколого-валеологизации подготовки студентов к оздоровлению самих себя и подрастающего человека в условиях педагогической практики.

Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, являясь системой, способной к развитию, обуславливает адекватную эволюцию профессиональной подготовки в следующих аспектах: целевом, структурном, организационном, содержательном, результативном.

С атрибутивной закономерностью непосредственно связаны следующие принципы.

- *Принцип систематичности*, который вытекает из самой природы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, которая является специальным образом организованной и целостной системой, имеющей все необходимые и достаточные связи как с ее надсистемой в виде общей профессиональной подготовкой, так и ее подсистемами. Системная организация такой подготовки обеспечивается на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств образования, а также форм органи-

зации различных видов деятельности. Такой подход к эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия позволяет рассматривать ее как педагогический феномен.

- *Принцип полноты составляющих* определяет оптимальное количество структурно-функциональных компонентов процесса эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и самих связей между ними. Выполнение этого принципа обеспечивает системность и целостность, следовательно, эффективность такой подготовки. Принцип полноты составляющих позволяет реализовать одно из требований к современному образованию: оно должно диверсифицированным. Таким образом, никакая образовательная система не может состоять из идентичных элементов. К тому же число таких элементов в каждой системе может быть различно и строго определено; это зависит от самой педагогической системы.

- *Принцип образовательной комплементарности* вытекает из взаимообусловленности, взаимосвязи и взаимодополняемости всех компонентов процесса эколого-валеологизации исследуемой нами подготовки студентов в формировании у них эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений.

- *Принцип интегро-дифференцированного структурирования* эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях основывается на сопряжении общих эколого-валеологических идей интеграции и специально-частных идей дифференциации по учебным курсам, практическим работам, тренингам, консультациям, видам учебно-научной деятельности.

Закономерность обусловленности

Эколого-валеологическая готовность студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливается компетентностью в области целенаправленного и эффективного формирования комплексного благополучия подрастающего человека средствами адекватной здоровьесберегающей образовательной среды.

Современные мировые тенденции развития общества обуславливают те изменения, которые происходят или должны происходить в образовании. Международные исследования результативности образования подрастающего поколения (и не только в России) ярко свидетельствуют о неэффективности системы отечественного образования, что вызвало к жизни многие последние

правительственные документы, например, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Обозначенные в этом документе позиции обновления российского образования требуют нового подхода к профессионально-педагогической подготовке студентов и результатам педвузовского образования, что и является причиной перехода на компетентностную модель выпускника педагогического вуза. Именно профессионально-педагогическая компетентность выступает мерой эффективности педагогической деятельности современного педагога.

Здоровьезатратность российского массового общего образования обусловливает наличие в перечне требований к результатам педвузовского образования профессиональных компетенций в области диверсификации оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, то есть оздоровительных компетенций. Обладание будущими педагогами оздоровительными компетенциями и есть эколого-валеологическая компетентность. Она служит базой для формирования эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Формирование такой компетентности, следовательно, эколого-валеологической готовности, происходит не сразу и не вдруг, а в результате реализации поэтапной и целенаправленной эколого-валеологии диверсифицированной подготовки в условиях уровневого педагогического образования.

С закономерностью обусловленности связаны принципы.

- *Принцип образовательной конгруентности* обеспечивает процессуальность и итоговость безусловной эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека вследствие функциональной дополняемости эколого-валеологизированной подготовки, эколого-валеологической компетентности и готовности; тем самым принцип утверждает значимость для итоговой готовности выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой всех функциональных этапов, выстраивающих в последовательность «стартовая эколого-валеологическая готовность – эколого-валеологизированная подготовка – эколого-валеологическая подготовленность – эколого-валеологическая компетентность – итоговая эколого-валеологическая готовность».

- *Принцип формирования образовательной среды* обусловливает устойчивое развитие эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки, нацеленной на формирование эколого-валеологической готовности студентов

к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях через создание целостной образовательной среды вуза, сбалансированность, взаимоприспособленность и дополняемость ее подсистем.

- *Принцип ориентации* эколого-валеологизации подготовки студентов на систематическую практическую оздоровительную работу раскрывает единство образовательного процесса, интегрирующего эколого-валеологизированное обучение, воспитание, целенаправленное развитие студентов и интерактивного их оздоровления, что способствует формированию эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Непрерывное утверждение эколого-валеологии как фундаментальной идеи и важного мировоззренческого фактора в процессе формирования системной эколого-валеологизации подготовки студентов, радикализирует воспитание у них потребностей и желаний в оздоровлении самого себя; полученные навыки оздоровления будут потом передаваться школьникам и их родителям, как и навыки оздоровления окружающей среды.

Закономерность эффективности

Результативность эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях зависит от внедрения организационно-технологической системы и обеспечивается комплексной оценочной системой.

Для оценки эффективности эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях необходимо постоянное изучение условий, обеспечивающих ее качество. К таким условиям мы относим соответствие целевого, организационного, содержательного, процессуального, ресурсного, результативно-оценочного обеспечения эколого-валеологизации исследуемой подготовки студентов социальному заказу, потребностям образования, диверсифицированным особенностям подрастающего человека. Подчеркнем: эколого-валеологизация образования нацелена на формирование ответственных, коадаптивных отношений человека и окружающей среды, которые являются важным фактором комплексного благополучия человека. Они же обуславливают отношения будущего педагога с другим человеком, учебной группой (коллективом), с педагогами, с друзьями, в семье и обучаемыми. Таким образом, эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обеспечивает формирование эколого-валеологической культуры студента, как будущего педагога, на основе развития культуры любви к природе и ответственного отношения к ней и своему здоровью. Сказанное выше позволяет сделать вывод, что эффективность эколого-валеологизации исследуемой подготовки имеет многоаспект-

ную направленность, при этом особую значимость приобретает лонгитюдный анализ, включающий педагогический мониторинг, верификация и валидность оценки эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Педагогический мониторинг позволяет отследить поэтапные результаты эколого-валеологической подготовленности и сделать прогноз на будущее, а также итоговую эколого-валеологическую готовность студентов, верификация – оценить соответствие моделируемых процессов эколого-валеологизированной подготовки и практических результатов ее, валидность – подтвердить полученные практические результаты подготовки педагогов результатами эколого-валеологического образования учащихся образовательных учреждений.

С закономерностью эффективности непосредственно связаны следующие принципы:

- *Принцип адекватности научного обеспечения* процесса эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов и диверсифицированного оздоровления подрастающего человека и поколения положениям современной педагогической антропологии, эколого-валеологизированной педагогики, личностно-возрастными особенностям, возможностям и предрасположенностям учащихся образовательных учреждений, факторам здоровьесберегающей образовательной среды, современным методам и формам обучения, воспитания и целенаправленного развития.

- *Принцип технологичности* эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов обуславливает наличие системы определенных этапов, которые имеют целью последовательное формирование у студентов эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Последовательность этих этапов может быть не линейной, но отсутствие хотя бы одного из них приводит к негативным последствиям. Содержание каждого этапа предполагает вариативность и творчество в процессе его реализации, а также необходимость и возможность педагогического мониторинга.

- *Принцип диагностической обеспеченности* раскрывает зависимость адекватной оценки результативности эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях от обеспеченности необходимым и достаточным диагностическим аппаратом, включающем лонгитюдный анализ, педагогический мониторинг, верификацию и валидность. Каждый ее этап необходимо сопровождать соответствующей диагностикой, сначала стартовой, позволяющей оценить не только базовую подготовленность студентов-первокурсников в области изучаемых дисциплин, но и стартовую эколого-валеологическую готовность к оздоровительной деятельности, затем этапной (промежуточной) и,

наконец, заключительной, позволяющей выявить уровень итоговой эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

- *Принцип непрерывного повышения квалификации преподавателей педагогического вуза* раскрывает зависимость адекватного понимания целей, технологического обеспечения и содержания результатов эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях от поддержания на постоянно высоком уровне профессиональной компетентности преподавателей вуза. На формирование у студентов педагогического вуза оздоровительных компетенций оказывает большое влияние личностная позиция и педагогическое мастерство преподавателей, способных организовать и эффективно реализовать интерактивный процесс обучения, воспитания и целенаправленного развития будущего педагога.

Помимо специфических принципов нами определены и *основные общие принципы*, которые имеют универсальный характер и отражают более высокий уровень научного обобщения:

- *Принцип гуманизации* эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, который способствует утверждению в сознании студентов права подрастающего человека на жизнь и личное благополучие, здоровье и благоприятную окружающую социально-природную среду, в том числе и образовательную.

- *Принцип прогностичности* исследуемой в диссертации подготовки студентов, актуализирующий заботу о будущем подрастающего человека, а также формирование способности прогнозировать возможные пути его индивидуального развития, формирования благополучия, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Реализация данного принципа обеспечивает формирование способности человека видеть возможные пути развития жизни, человечества – на пути перехода биосферы в состояние ноосферы.

- *Принцип непрерывности* формирования у студентов эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обеспечивается постепенностью и этапностью подготовки, рассматриваемой в аспекте непрерывного эколого-валеологизированного образования. Реализация этого принципа способствует целенаправленному формированию развивающегося здоровья человека, экологической и эколого-валеологической ответственной личности.

- *Принцип гибкости* эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, который предоставляет, несмотря на свойство универсальности исследуемой подготовки, воз-

возможность потенциальных изменений, обуславливающих реализацию ее в конкретных условиях уровневой системы педагогического образования.

Выделенная нами совокупность принципов не является исчерпывающей и может быть дополнена другими принципами, отражающими требования к эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. В заключение считаем необходимым подчеркнуть: непосредственная разработка представленной здесь концепции обуславливается и обеспечивается следующими обстоятельствами:

- эколого-валеология и эколого-валеологическое образование рассматривается как *самостоятельная область знаний* – научных или образовательных, а также как *существующая параллельно с экологией и валеологией*;

- эколого-валеологизация образования рассматривается как *движущая сила и фундаментальная идея* образования, а также *важный фактор мировоззрения* субъектов такого образования;

- эколого-валеологическое образование *осуществляется без допущения деформации* базисного образования – в основных проявлениях его;

- концепция эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях рассматривается в глубокой взаимосвязи с уже разработанными концепциями и концептуальными основами научной эколого-валеологии, концепции модернизации российского образования, концепции высшего профессионального образования, концепции экологического и валеологического образования;

- поскольку концепция – это высший уровень теоретического обоснования разрабатываемого и изучаемого явления, *целесообразно исходить из причинности* проявления, осознания, актуализации и включения рассматриваемого явления в сферу педагогической деятельности.

Разработка и реализация концептуальных целей, задач, методологии, выявление закономерностей и принципов концептуально обуславливают содержание, организацию и технологическое обеспечение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, которая является надстройкой над школьным эколого-валеологизированным образованием; а вместе они глубоко и сущностно взаимосвязаны.

2.4. Многоуровневая концептуальная модель эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Целостная система эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учре-

ждениях является образовательной системой, создаваемой в качестве средства решения актуальной проблемы подготовки студентов к формированию комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Обращение к концептуальному моделированию новационной подготовки студентов упреждено нами моделированием комплексной методологии создания образовательной системы. В нашем исследовании такой комплексной методологией является созидания, которая имеет, с одной стороны, ряд функционально-факторных этапов, а с другой, целесообразно некоторое расширенное уточнение этой методологии. В этой связи нами введены следующие дополнительные функционально-факторные этапы:

- *педагогические потребности* (на разных уровнях и этапах педагогики, образования) в трансформации некоторых педагогических явлений, систем;
- *диверсификация* социально-культурных, личностных и бытовых потребностей и возможностей;
- *навигационное обеспечение* педагогического процесса удовлетворения социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования;
- *проявление и использование возможностей инсайта*;
- *аналитическое соотношение* научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы.

Создать или изобрести можно лишь то, что не существует в окружающем мире, но обуславливается специальными потребностями, актуальными проблемами, гипотезами, экспериментами, какими-либо обстоятельствами. Традиционная профессиональная подготовка студентов, способных целенаправленно и эффективно решать проблему комплексного благополучия подрастающего человека и окружающей социально-природной среды через формирование рациональных отношений человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе не соответствует по организации, содержанию, технологиям потребностям и ценностным установкам современного общества и государства. Данное обстоятельство актуализировало потребность в коренном обновлении профессиональной подготовки студентов, выразившемся в создании целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Процесс создания данной системы имеет следующую уровневую последовательность: «стартовая практика – обобщение стартовой практики – этапная практика – формирование общей теории через систематизацию этапных результатов – итоговая практика, подтверждающая эффективность разработанной теории». Обозначенная последовательность актуализирует разработку «первичной дей-

ствующей» модели обозначенной выше подготовки студентов. В связи с этим мы и обращаемся к педагогическому изобретательству и педагогическому моделированию, а также адекватному технологическому обеспечению реализации модели исследуемой подготовки.

Изобретательство следует рассматривать как вид специфической деятельности человека, а именно такой деятельности, которая базируется на инсайтах, имеет творческий характер и результатом которой является *новация*, то есть то, чего раньше не было, но создано в результате удовлетворения потребностей и устремлений человека и общества [326, т. 1, с. 899]. Таким образом, «изобретение» следует рассматривать как результат изобретательства. Изобретательство в области педагогики – это «педагогическое изобретательство», высшее его проявление – «педагогическая инженерия». Обращение к истории педагогического изобретательства позволило установить тот факт, что данное понятие стало широко использоваться во второй половине XX века для обозначения «специфического вида творческой деятельности педагога по разработке новых для текущего момента идей, конструкций, объектов, способствующих оптимизации педагогического процесса» [398, с. 147]. Исследования в этой области отражены в работах отечественных ученых (В.В. Белич, В.И. Загвязинский, Б.Л. Злотин, Н.В. Кузьмина, З.Ф. Мазур, В.П. Ушачев, В.С. Шубинский и др.).

Применение методологии инженерии к созданию целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, объектом нашего исследования является образовательная система, которая относится к антропогенным, то есть искусственным, системам; во-вторых, сам процесс создания обозначенной выше подготовки проявляется в проектировании, изобретательстве, конструировании, анализе созданного проекта системы, технологической реализации проекта, в его научном обосновании; в-третьих, создаваемая система имеет своим предназначением преобразование профессионально-педагогической подготовки студентов.

Есть и еще один аспект, который обуславливает наш выбор именно методологии педагогической инженерии при создании целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Речь идет об основных проявлениях предметной области педагогической инженерии, которые, как отмечает Л.И. Пономарева [279, с. 327–328] характеризуются:

- *ориентацией на процессуальное изучение* и совершенствование педагогических систем – с целью достижения их личностно-коллективной вариативности и эквивалентности;
- *установкой, нацеленностью* на использование комплексных научно-междисциплинарных методов и средств, позволяющих решать комплексные

проблемы создания, разработки, конструирования, обоснования, обеспечения и реализации педагогических систем;

- *рациональной внутренней дифференциацией на подсистемы* создаваемой и разрабатываемой базовой педагогической системы – по уровням ее организации, структурируемости, функциям и подходам к разработке подсистем.

В общей теории моделей и теории моделирования педагогических объектов, явлений, процессов существуют самые разные подходы к их моделированию. При этом ни один из них не квалифицируется как «плохой – хороший» или «лучший – худший». Вопрос ставится по-другому: найти, выбрать модель, адекватную изучаемому объекту. В связи с этим обратимся к сущности моделирования педагогических явлений. Л.М. Фридман [370, с. 89] подчеркивает, что моделирование как способ научного познания имеет очень глубокие основания. 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 забываться, а идеи и методы становятся основой для самообразования, самосовершенствования. Для нас это особенно важно в связи с темой исследования. Идеиные и методологические аспекты нашего исследования позволяют актуализировать моделирование как один из основных методов науки, научного познания [219], который обладает «огромной эвристической силой, ибо с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неощутимого к видимому и осязательному, незнакомого к знакомому, т.е. сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения» [386, с. 91]. Многозначность термина «модель» обусловливается 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 его аналоге. 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. При моделировании некоторого реального объекта необходимо помнить о пределах аналогии этого объекта и его модели, ибо, с одной стороны, модель должна быть проще (в определенном смысле) изучаемого явления – ради такого упрощения она и создается, а с другой стороны, модель и моделируемый объект должны быть изоморфны относительно совокупности изучаемых свойств, то есть между свойствами модели и ее объекта устанавлива-

ется взаимно-однозначное соответствие. В борьбе названных противоположных качеств модели (ее простоты и изоморфности моделируемому объекту) и проявляются общие трудности моделирования. Пути преодоления этих трудностей исследуются в общей и специальной теории моделей.

Модель (в широком понимании) – это *образ* или *прообраз* (условный или мысленный) – описание, схема, чертеж, изображение, график, план, карта и т.д., – который используется при определенных условиях в качестве «заместителя» некоторого объекта, явления, процесса [330, с. 388]. Это определение мы и используем в нашем исследовании. Отметим, однако, что в специальных разделах науки (физике, химии, языкознании и т.д.) используются специальные понятия модели (в узком понимании). Опираясь на вышесказанное, под *педагогической моделью* будем понимать проекцию понятия «модель» на научную область «педагогика».

Анализ показал, что существуют различные авторские подходы к классификации моделей:

- В.А. Штофф выделяет модели физические (материальные), имеющие природу, сходную с оригиналом, и идеальные (мысленные), которые существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Это знаковые и образные модели [25].

- Л.М. Фридман классифицирует модели по способу представления: модели-представления воображаемых объектов, модели-представления реальных объектов, прогнозирующие модели-представления, описательные модели-представления [370].

- Е.В. Яковлев [396] выделяет следующие виды моделей, которые могут использоваться в процессе педагогического моделирования:

- *структурно-функциональные и функционально-структурные модели*, которые используются при исследовании педагогических процессов, явлений и раскрывают связи между их структурными и функциональными характеристиками;

- *организационные модели*, раскрывающие особенности и возможности взаимодействия субъектов педагогического процесса;

- *образовательные модели*, которые отражают подходы к преподаванию, в качестве основных компонентов такой модели выделяют: основную структуру, содержание, организацию учебного курса, групповую организацию обучаемых, управление ими, тесты и проверки, оценку процесса обучения;

- *процессные модели*, дающие представление о последовательности перехода исследуемого педагогического явления из одного состояния в другое;

- *компетентностные модели*, которые служат для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса (профессиональные программы, психограммы, квалификационные модели и т.д.);

– *математические модели*, представляющие собой приближенное количественное описание педагогического явления.

При всем многообразии типов моделей для нас важно следующее:

1. Выделяются две группы моделей: модели первой группы отображают общую идею «имитации» (описания) чего-то «сущего», первичного по отношению к модели; в моделях второй группы, напротив, проявляется принцип «реального воплощения», реализации некоторой умозрительной концепции (здесь первична сама модель). Тем самым модель может быть системой более высокого уровня абстракции, чем «оригинал» (первая группа), и более низкого (вторая группа).

2. Парадигма «модель – моделировать» может быть сведена к парадигме «отношение «быть моделью», или «модельные отношения», которые характеризуются системой специфических признаков.

3. Типология взаимоотношений модели и «оригинала» порождает иерархию моделей – по снижению уровня сложности.

4. В соответствии с различным назначением специальных методов моделирования понятие «модель» используется не только и не столько с целью объяснения различных явлений, сколько для предсказания определенного типа явлений, интересующих исследователя. Особенно это относится к научному анализу, исключающему полную формализацию, что характерно, в частности, для педагогики. Объяснительная функция моделей проявляется, прежде всего, при использовании их в педагогических целях, предсказательная – в эвристических (при «нащупывании» новых идей, получении выводов по аналогии и т.п.). Именно эвристическая функция моделей играет важную роль в формировании и реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

При всем разнообразии сторон моделирования их объединяет представление о модели, прежде всего, как об орудии познания, то есть это одна из важнейших философских категорий. Из самой сущности понятий «концепция» и «модель» следует, что эффективно можно смоделировать лишь то явление, у которого выявлены и описаны важнейшие характеристические свойства, то есть для которого создана концепция. Таким образом, в основе любой модели лежит некоторая концептуальная установка. Это дает нам право говорить о концептуальной модели эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Нацеленность исследуемой подготовки на формирование эколого-валеологической готовности студентов к эффективному формированию комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, задает эколого-валеологические основы всем аспектам педагогического профессионального обра-

зования – целям, задачам, содержанию, средствам, методам, структуре, результатам и т.д. (рис. 6).

И это более чем важно, так как, согласно российской статистике, до 80% детей, приходящих в первый класс образовательных учреждений, не отвечают критерию «школьная зрелость и уже отягощены хроническими заболеваниями, а до 96% выпускников средней школы вступают в жизнь больными людьми. В этой связи не только каждому педагогу, а педагогическому коллективу образовательного учреждения в целом необходимо обеспечить комплексное валеологически целесообразное и безопасное развитие, воспитание и обучение школьников. Это возможно, если педагоги и педагогические коллективы будут иметь специальную подготовку.

Разрабатывая концептуальную модель эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, мы, прежде всего, учитывали системную взаимосвязь уровневых педагогических явлений, в ряду которых находится эта подготовка. В этой связи можно говорить о многоуровневой концептуальной модели исследуемой подготовки.

Уровень концептуальной модели (рис. 7) раскрывает место и роль отдельных видов эколого-валеологизации образования в целом и диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях в частности.

Рассматривая эколого-валеологизированное образования в аспекте непрерывности образования, целесообразно говорить о непрерывном эколого-валеологизированном образовании. При этом образование интегрирует обучение, воспитание и целенаправленное развитие подрастающего человека, а сам подрастающий человек развивается, воспитываясь и обучаясь (по Л.С. Выготскому, В.В. Давыдову, С.Л. Рубинштейну и другим). Таким образом, эколого-валеологизированное образование мы рассматриваем его как процесс эколого-валеологизированного развития через эколого-валеологизированное обучение и воспитание. Этот процесс непрерывный, так как непрерывно развитие личности и комплексного благополучия подрастающего человека, его взаимоотношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой.

Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, как составляющая непрерывного эколого-валеологизированного образования, предполагает достаточно глубокие специальные знания в области окружающей природной, социальной среды, в том числе образовательной среды, диверсифицированных особенностей развития подрастающего человека, прежде всего, психологии развития.

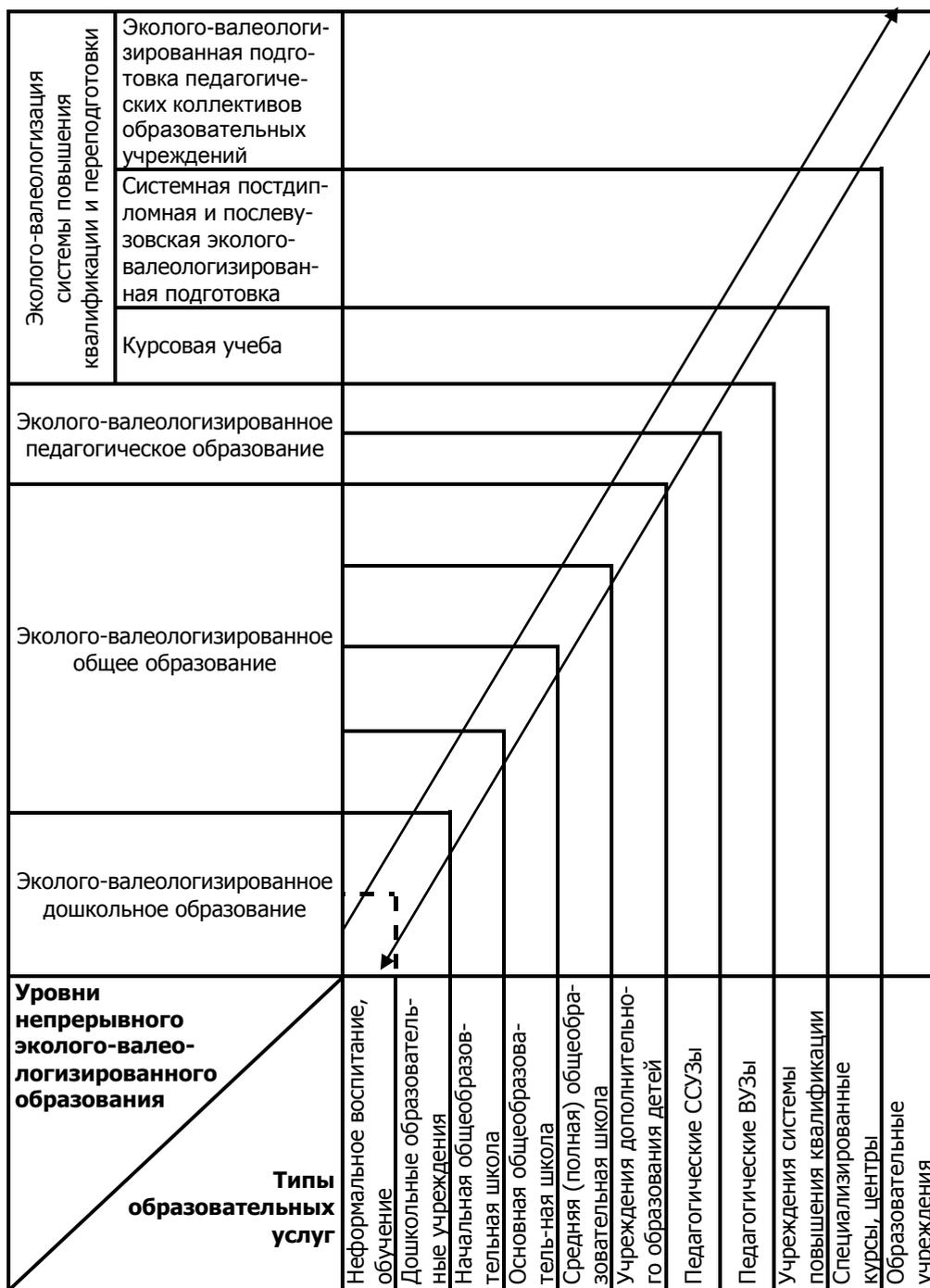


Рис. 7. Концептуальная модель I уровня: непрерывность эколого-валеологизированного образования

Именно поэтому исследуемая в монографии подготовка студентов соотносится с эколого-валеологизацией общей профессиональной подготовки в условиях уровневой системы педагогического образования, которая на рис. 7 представлена в виде двунаправленного процесса: верхняя стрелка указывает направление восхождения обучаемого по этапам непрерывного эколого-валеологического образования; нижняя указывает на те нисходящие уровни непрерывного эколого-валеологизированного образования, которые обеспечиваются соответствующим уровнем эколого-валеологизированной подготовки педагога.

II уровень и III уровень характеризуют функциональную надсистемность и структурно-функциональную внутреннюю системность эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Задача формирования у студентов, как будущих педагогов, эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия не сводится к обучению в отдельной предметной области «валеология». Для решения этой комплексной задачи необходимы целенаправленные и скоординированные действия многих взаимосвязанных структур, которые организуют все виды деятельности обучаемых (учебной, воспитательной, научно-исследовательской) в связи с установкой эколого-валеологической направленности образования. Внешне-системное (рис. 8) и внутри-системное (рис. 9) моделирование эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях позволяют рассматривать структуру, функции, деятельность субъектов исследуемой подготовки – во всем многообразии проявлений ее системности. Эффективность исследуемой нами подготовки студентов определяется многими факторами, среди которых важная роль принадлежит комплексности и системности тех воздействий, которые направлены на студентов в процессе его обучения, воспитания и целенаправленного развития его личности. Именно поэтому должны быть объединены усилия всех структур, как внутренних, так и внешних для успешного формирования эколого-валеологической готовности студентов к решению актуальных задач воспитания благополучного во всех отношениях ученика. Связь такой подготовки с насущными проблемами образовательных учреждений служит дополнительной мотивацией студентов в получении эколого-валеологических знаний и умений, овладении опытом оздоровительной работы, развитии личностно значимых качеств.

IV уровень концептуальной модели обеспечивает устойчивое развитие эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздо-

ровительной деятельности в образовательных учреждениях в уровневой системе педагогического образования, а также в системе повышения квалификации и переподготовки (рис. 10). Устойчивое развитие исследуемой нами подготовки студентов приобретает особую значимость в связи со следующими обстоятельствами:

- устойчивое развитие биоэкосоциальных систем обуславливает устойчивое развитие этносов, экономики, культуры, науки и т.д. и земной цивилизации в целом;

- важнейшим фактором развития биоэкосоциальных систем является устойчивое развитие образования;

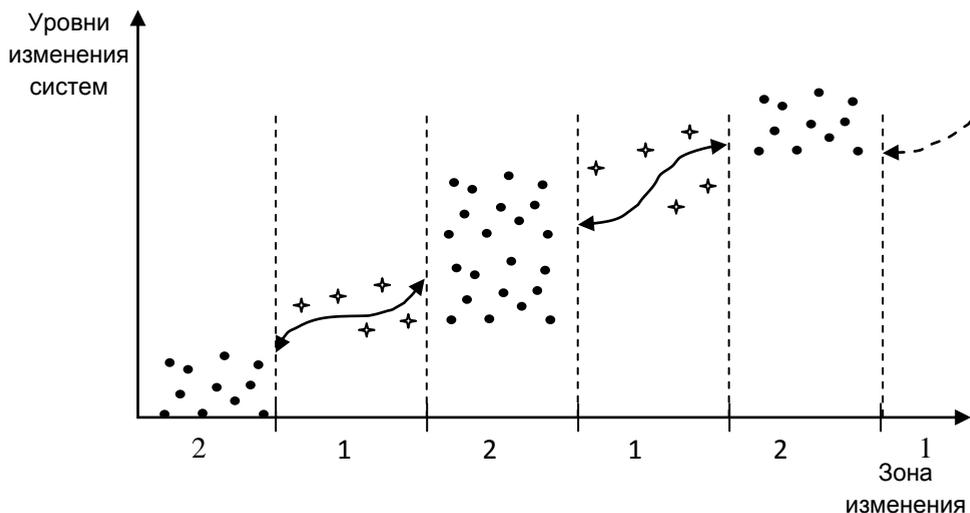
- устойчивое развитие личности может быть эффективно реализовано в условиях устойчиво развивающейся образовательной системы;

- упреждающим условием устойчивого развития образовательной системы является ее формирование на основе гомологии с устойчивым развитием природных систем, которые являются самоуправляющимися динамическими системами;

- эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях должна быть ориентирована на устойчивое развитие системы образования в конкретном образовательном учреждении.

Именно поэтому реальная эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой должна олицетворять идеал устойчивого развития, который определенным образом усваивается студентами педагогического вуза в процессе их подготовки. Рассмотренное выше позволяет нам сделать вывод о том, что исследуемая подготовка студентов, как будущих педагогов, должна рассматриваться как предпосылка устойчивого развития современного общества. При этом необходимо помнить, что процесс создания и развития целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающего оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия является нелинейным процессом научно-прикладного конструирования систем, нацеленных на решение, как правило, сложной проблемы. Такие системы подвержены не столько реформированию и преобразованию, но именно созданию, изобретению, конечно, на основе специфического комплексного процесса, имеющего специфические функционально-факторные этапы. Этот комплексный процесс может расчленяться на периоды двух типов – постепенного и сущностно-радикального преобразования и развития системы.

Таким образом, процессы создания и развития образовательных систем (к которым относится исследуемая нами подготовка студентов к оздоровительной деятельности), имеющие выраженные периоды конструирования и преобразования, а также постепенного изменения и обновления, необходимо соотносить с выраженными периодами достаточно устойчивого и проблемного, кризисного, развития динамических систем (рис. 11) [257]. В этом, собственно, и заключатся одна из общих закономерностей развития, которая характеризует природу сложной изменчивости материальных и адекватных идеальных систем.



1 – зона постепенного (последовательного) развития системы.

2 – зона скачкообразного (кризисного) изменения системы, в которой она получает качественно-количественный скачок – на основе возможных вариантов последовательного развития в предыдущей зоне вида 1.



– потенциально-возможные дискретные варианты изменения системы, приводящие к скачкообразному изменению.



– потенциально-возможные дискретные вариации изменения системы, обуславливающие постепенное развитие.

Рис. 11. Эволюционно-кризисные изменения образовательной системы под влиянием факторов, обеспечивающих последовательность этих изменений и развития системы

У уровень концептуальной модели раскрывает *аксиологическую обусловленность* основных составляющих эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся.

Глобализация современного общества, сближение, проникновение и обогащение образовательных систем России и других стран мира нацеливает развивающуюся личность на овладение общекультурными ценностями; это относится и к воспитанию у подрастающего человека отношения к жизни и здоровью человека, а также благополучию окружающей среды как высшей ценности.

Выживание и прогрессивное развитие человечества может быть реализовано на основе создания целостного образовательного пространства, общего для всей человеческой цивилизации. Центром такого пространства должно стать эколого-валеологическое (эколого-валеологизированное) образование, реализовывать которое предстоит «новым» педагогам, обладающим эколого-валеологической подготовленностью, компетентностью и готовностью к формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Обоснование эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях в таком случае должно изначально восприниматься не только через совокупность учебных курсов и программ их обеспечивающих, а через альтернативную постановку целей, альтернативные подходы к формированию содержания, структуры и технологии обучения, воспитания и развития студентов, как будущих педагогов. В этой связи для нашего исследования важна проекция общекультурных идей на эколого-валеологизированную диверсифицированную профессионально-педагогическую подготовку студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Она пронизывает все подсистемы этой подготовки – от ценностей, целей, задач до образовательной среды, технологий и результатов подготовки (рис. 12).

Признание жизни и здоровья как непреходящих ценностей изменяет характер взаимоотношений человека с окружающим миром и самим собой, что обеспечивает выход человечества из глобального кризиса, способствует выживанию и развитию земной цивилизации. В этой связи, имея в виду полипредметную природу эколого-валеологии и соответствующего вида образования, нами предложена, на основе уже имеющихся, «модернизированная» профессиограмма педагога – в аспекте оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений и предполагающей оздоровление субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия (приложение 2).



Рис. 12. V уровень концептуальной модели: аксиологическая обусловленность основных составляющих эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

VI уровень концептуальной модели раскрывает *дидактическую диверсификацию* эколого-валеологизации подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (рис. 13), содержательные основы которой определяются следующими обстоятельствами:

– *эколого-валеологическая модернизация* общей профессиональной подготовки студентов, как будущих педагогов, осуществляется на основе использования возможностей эколого-валеологического наполнения обязательных учебных курсов, а также специализированных вузовских и факультативных курсов и других видов учебной деятельности;

– безусловная ориентация субъектов педвузовского образования на эколого-валеологическую *квалификационную характеристику* выпускников педагогических вузов;

– эколого-валеологическая *регламентация* и возможная диверсификация и вариативность, по интересам студентов, *содержания и технологического обеспечения* базовых и вариативных учебных курсов (факультативов и дисциплин по выбору), педагогической практики и активного оздоровления;

– упреждающая необходимая и достаточная *эколого-валеологическая подготовка вузовских преподавателей*, задействованных в реализации системы эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений.

Учитывая все вышесказанное под содержанием эколого-валеологизации подготовки, нацеленной на формирование у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, будем понимать сущность соответствующего педагогического явления [326, т. 4, с. 251]. В этой связи при обосновании дидактического обеспечения диверсификации эколого-валеологизированной подготовки будем иметь в виду проекцию фундаментальной предметности эколого-валеологии на общую профессиональную подготовку студентов в условиях уровневого педагогического образования. Такая проекция индуцирует совокупность общих сущностных признаков исследуемой нами подготовки студентов к оздоровительной деятельности, а также технологизацию этого вида подготовки и системную организацию ее – при безусловной ориентации на эколого-валеологическое (эколого-валеологизированное) образование школьников. Для эффективного внедрения эколого-валеологии в общую профессиональную подготовку не обязательны коренные преобразования учебных планов уровневой системы педагогического образования. Достаточно целесообразное использование возможностей, заложенных в эти планы.

Такая уверенность основана на следующих факторах:

1) квалификационная характеристика выпускника педагогического вуза, а при введении Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и его компетентностная характеристика имеют изначально выраженную экологическую и валеологическую направленность, хотя термины «экология», «валеология» и «эколого-валеология» при этом не используются;

2) содержание образования, заложенное в учебные курсы, предусмотренные учебным планом, практически обеспечивает достаточные объемы взаимодополняющих экологической, валеологической и эколого-валеологизированной подготовок студентов, при этом имеются в виду обязательные и факультативные курсы и курсы по выбору, а также внеаудиторная работа.

К числу таких дисциплин могут относиться *отдельные курсы целиком* (например, по базовой части учебного плана – «Безопасность жизнедеятельности», «Концепция современного естествознания», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Биология с основами экологии», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», *по вариативному компоненту* – «Человековедение», «Культура здоровья и основы здорового образа жизни», «Экология человека и здоровье», «Оздоровление природой»; *дисциплины по выбору* – «Экология вокруг нас», «Здоровье человека и здоровье окружающей среды», «Здоровьесберегающие образовательные технологии», «Валеология для тебя и твоих учеников», «Основы генетики и психогенетики», «Семейное здоровье без лекарств»); а также *отдельные разделы учебных курсов из базовой и вариативной части учебных планов уровневой системы педагогического образования* (например, физическая культура, культурология, философия, экономика, психология, педагогика, основы педиатрии и гигиены детей, семейная педагогика и домашнее воспитание детей, теория и методика общего образования (в частности экологического, валеологического, эколого-валеологического); *факультативные виды учебной работы* – *циклы активного оздоровления* (оздоровительно-учебная работа), оздоровительная (валеологическая) составляющая педагогической практики); и *внеаудиторная работа со студентами, как будущими педагогами* (например, научно-исследовательская, кружковая работа, конференции, семинары, встречи со специалистами, праздники здоровья и экологии и т.д.);

3) в этих условиях «традиционные» преподаватели вуза могут естественным путем включены в реализацию эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях при их соответствующей подготовке, реализуемой, например, в Институте здоровья и экологии человека ЧГПУ;

4) в соответствии с вышеобозначенными позициями осуществляется целенаправленная предметно-технологическая модернизация учебных курсов, нашедших свое отражение в учебных планах уровневой системы педагогического образования – в аспекте их эколого-валеологизации; в дальнейшем возможна модернизация и всей совокупности учебных курсов рамках возможностей вариативной части учебного плана;

5) такая модернизация в своей сущности опирается на эколого-валеологию, как интегрированное научное знание, обеспечивающее формирование у «нового» учителя «нового» мировоззрения, «нового» отношения к благополучию подрастающего человека и окружающей его социально-природной среды; проявляется в виде методологического комплекса, включающего современное человековедение, системной экологии, системной валеологии и биологии, а также на личностных, социальных, цивилизационных, экологических, здоровьесберегающих, культурных, природных, научных, духовных, национальных, деятельностных и образовательных ценностях, приобщение к которым по силам не отдельным педагогам, но педагогическим коллективам;

6) целостная система эколого-валеологизации диверсифицированной профессиональной подготовки студентов, отработывалась нами в сотрудничестве творческих коллективов Шадринского педагогического института и Института здоровья и экологии человека ЧГПУ.

При всей важности методов моделирования не следует абсолютизировать их, избегая сциентизма: моделирование не может заменить собой ни методов конкретных, специальных наук, ни других общих методов научного познания, например, таких как метод аналогий, метод интеграции, методы проектирования, унификации, рефлексии и т.д. Разработка *концептуальной первичной «действующей» многоуровневой концептуальной модели, которая опробывается на практике* с целью установления адекватности этой модели эффективному решению проблемы, а также выяснения ее недостатков и достоинств, является одним из функционально-факторных этапов создания искусственной педагогической системы. При этом построению концептуальной модели посвящен не только данный параграф, но глава в целом.

Выводы по второй главе

1. Выполненный анализ теоретико-методологической разработки исследуемой проблемы обеспечил создание концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, которая представляет собой обусловленную

развитием научного знания и общества систему представлений, взглядов, основных идей о названном виде подготовки.

Структура концепции представлена: основными положениями, отражающими исходные исследовательские позиции, в рамках которых рассматривается эколого-валеологизация исследуемой нами подготовки студентов; методологическими подходами к созданию целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях; педагогическими закономерностями и принципами; многоуровневой концептуальной моделью исследуемой подготовки студентов, как проекции теоретических положений на практику педагогической деятельности.

2. В качестве методологии разработки целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях была выбрана специальная методология создания (созинерия) искусственных социальных систем, в частности педагогических, которая была модернизирована в соответствии с задачами исследования и которая состоит из двадцати функционально-факторных этапов, сформированных в относительную последовательность или систему: *педагогические потребности* (на разных уровнях и типах педагогики и образования) в изменении, трансформации некоторых педагогических явлений, систем; *диверсификация* социально-культурных, личностных и бытовых потребностей; *навигационное обеспечение* педагогического процесса удовлетворение социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования; *актуализация* (личностная и общественная) некоторой объективной, деятельностной или познавательной проблемы; *анализ* обыденного и исторического опыта (педагогическая антропология), а также современной педагогической практики и известных практических и теоретических подходов к решению проблем (история педагогики, педология); гомологическое индуцирование идей; проявление и использование возможностей инсайта; *выборка* общенаучных, конкретно-научных и специальных методологических подходов; *аналитическое соотношение* научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы; *первичная разработка* тематического проекта; *педагогическое изобретательство* (и вершина его в виде педагогической инженерии); *создание* первичной «действующей модели» (на основе упреждающе разработанного проекта); *комплексный анализ базовой системы* «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; *коррекция, модернизация и проработка* базовой системы и ее подсистем, экспериментальная проверка ее;

полное технологическое обеспечение системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; разработка системного научно-технологического прикладного обоснования и обеспечения выполняемого проекта; оценка эффективности; разработка концепции; характеристика проявившихся в процессе эксперимента научных и прикладных вопросов, задач, проблем; лонгитюдный анализ комплексного процесса решения выбранной изначально актуальной проблемы, включающий мониторинг, верификацию и валидность.

3. Разработка и изучение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях осуществлялось с позиции следующих методологических подходов: *системного*, который способствует адекватной постановке исследуемой проблемы и выработке эффективной стратегии ее решения, позволяет рассмотреть системную природу обозначенной подготовки будущих педагогов; *синергетического*, позволяющего рассматривать эколого-валеологизацию диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях во всем многообразии сложных надсистемно-подсистемных взаимоотношений, взаимосвязей, взаимодействий; *деятельностного*, который открывает возможности изучения конкретного содержания деятельности педагогов по формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в гармонии с социально-природной средой; *информационного*, позволяющего не только описать процесс эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, но рассматривать современный процесс формирования личностных отношений человека к окружающему миру и самому себе в аспекте эволюционного процесса; *квалиметрического*, который позволяет осуществить проектирование и коррекцию норм эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки, подготовленности, компетенции и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях; *культурологического*, благодаря которому эколого-валеологической образование рассматривается как феномен культуры; при этом в процессе реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях формирование и совершенствование педагога осуществляется с помощью «метода порождения самого себя». *Акмексиология* актуализирует проблему человеческих ценностей и ценностных установок, при этом она выполняет роль стержневой аттракции новационного формирования системных ценностей у подрастающего человека и поколения.

4. Обобщенные теоретические положения, позволяющие характеризовать сущностно важные свойства и факторы эффективной реализации

целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, как новационного педагогического явления, отражены в закономерностях:

- Системная организация эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях осуществляется в процессе реализации потенциальных возможностей учебного плана в эколого-валеологизации учебных курсов и видов специальных занятий, сопряженных с практическим активным оздоровлением. С ней связаны принципы систематичности, полноты составляющих эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, образовательной комплексности, интегро-дифференцированного структурирования;

- Эколого-валеологическая готовность студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливается компетентностью в области целенаправленного и эффективного формирования комплексного благополучия подрастающего человека средствами адекватной здоровьесберегающей образовательной среды. Данной закономерности соответствуют принципы образовательной конгруентности, формирования образовательной среды, ориентации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов на систематическую практическую оздоровительную работу со студентами.

- Результативность эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обеспечивается системой мониторинговых мероприятий по изучению и обеспечению качества эколого-валеологического образования. С этой закономерностью связаны принципы адекватности научного обеспечения процесса формирования эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, технологичности, диагностической обеспеченности, непрерывного повышения квалификации преподавателей педагогического вуза.

К основным общим принципам, имеющим универсальный характер эколого-валеологизации исследуемой подготовки мы отнесли принципы гуманизации, прогностичности, непрерывности и гибкости.

5. Использование педагогической инженерии и педагогического моделирования обеспечили создание многоуровневой концептуальной модели эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях подготовки, каждый уровень которой решает специфические задачи: *I уровень* концептуальной модели раскрывает место и роль эколого-валеологизации диверсифицирован-

ной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях в системе непрерывного эколого-валеологизированного образования; *II и III уровни* – раскрывают функциональную надсистемность и структурно-функциональную внутреннюю системность эколого-валеологизации подготовки, нацеленной на формирование у студентов, как будущих педагогов, эколого-валеологической компетентности и готовности в оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях; *IV уровень* – обеспечивает устойчивое развитие эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях в системе уровневого педагогического образования, а также в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов; *V уровень* – раскрывает аксиологическую обусловленность основных составляющих исследуемой нами подготовки; *VI уровень* – обеспечивает дидактическую диверсификацию эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

ГЛАВА III

ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Создание целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и модели подготовки студентов, обеспечивающей обозначенную выше деятельность предполагает не только их теоретическую разработку, но и практическую деятельность по реализации, а также оценку эффективности разработанной и апробированной модели. Именно поэтому осмысление теоретико-методологических основ обозначенной выше подготовки, которое осуществлено в предыдущих главах монографического исследования, актуализирует разработку адекватного технологического обеспечения ее. Необходимость в реализации данного функционально-факторного этапа создания педагогической системы обусловливается не только логикой выбранной нами методологии, но также и самой практикой образования.

3.1. Технологическое обеспечение эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Разработка эффективного технологического обеспечения эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на основе проекции эколого-валеологии на общую профессиональную подготовку студентов в условиях уровневой системы педагогического образования требует обращения к ее онтологическим и гносеологическим основам.

Онтология обозначенной выше подготовки студентов, как будущих педагогов, обусловливается взаимосвязью следующих факторов современного российского общего образования:

- устойчивое развитие образования, интегрирующего обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, является предпосылкой устойчивого развития системы «человек – общество – природа»;
- общее развитие подрастающего человека слабо коррелируется с отдельными видами образования и хорошо коррелируется с образованием как целостным, непрерывным, природосообразным и безвредным для обучаемого процессом;

- отдельные образовательные факторы интегрируются в системный, комплексный фактор на основе формирования образовательной среды как специфического типа антропогенной среды;

- личность, как особый вид организации биологических, психологических и социальных характеристик, которые определяют своеобразие подрастающего человека, формируется на основе не только системы знаний, но и, во-первых, эколого-валеологизации образования, ведущего к биологическому и психологическому благополучию подрастающего человека, и, во-вторых, целенаправленного формирования его как гражданина планеты – в соответствии с принципами «Экологического манифеста» и «Кодекса здоровья»;

- педагог образовательного учреждения разрабатывает и реализует свой учебный курс, предмет, дисциплину в связи со школьным учебным планом, ее содержательной линией и технологическим обеспечением, которые создаются им на основе глубокого понимания сущности образовательного стандарта, эколого-валеологического обеспечения образовательного процесса как диверсифицированной системы, отображающей возрастные и личностные особенности, предрасположенности обучаемого.

Гносеология эколого-валеологизированной диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов, нацеленной на формирование у них эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, обуславливается взаимосвязью следующих факторов:

- поскольку педагог ориентирован на современную парадигму «субъект-субъектные отношения в процессе образования» его подготовка ориентируется, с одной стороны, на формирование арсенала образовательных средств в своей области знаний и, с другой стороны, на формирование компетенций выстраивать на основе этого арсенала алгоритм диверсифицированного здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего образовательного процесса, ориентированного на возрастные и индивидуальные особенности, возможности и предрасположенности;

- участие педагога в создании школьной здоровьесберегающей образовательной среды обеспечивается через овладение им методами дидактики, валеософии, валеометрии и эколого-валеологизации образовательного процесса;

- диверсификация содержательных линий в своей области знаний отрабатывается педагогом на основе онтодидактики;

- все преобразования образовательного процесса и образовательных систем, в которых педагог принимает участие, осуществляется на основе объективных законов таких преобразований;

- образование, как устойчиво развивающийся процесс, воспринимается и реализуется педагогом как самоопределяющаяся система – с вытекающими отсюда функциями всех субъектов образования.

Эколого-валеологизированная подготовка к оздоровительной деятельности – в контексте оздоровления отечественного образования через обновление его в целом, а также его составляющих: целей, задач, содержания, организации, структуры, процесса, оценки результатов – требует разработки, внедрения и апробации такого технологического обеспечения, которое бы реально обеспечивало заданный инновационный процесс формирования обозначенных выше компетентности и готовности. В этой связи необходимо выявить сущность понятия «технология» и образуемого им целого ряда понятий, используемых разными авторами: «педагогическая технология» (В.П. Беспалько [46], Е.В. Коротаева [166] и др.), «образовательная технология» (М.Е. Бершадский [45], В.В. Гузеев [90], Н.К. Смирнов [327] и др.), «технология обучения» (В.И. Загвязинский [110], В.В. Сериков [318], М.А. Чошанов [378] и др.) и т.д. Проведенный нами анализ научно-педагогической литературы [28; 46; 148; 166; 274; 314; 355 и др.] позволяет констатировать, что педагогическая технология являлась предметом дискуссий и научных споров в течение многих не только лет, но и столетий. Все же понятие «технология», хотя и прочно вошло в теорию и практику педагогики и образования, до сих пор является неустановившимся понятием, и по образному выражению Н.Е. Эргановой «... существует «концептуальная мозаика» в определении рассматриваемого понятия» [394, с. 112]. Анализ различных определений дефиниции «технология» позволил выявить некоторую зауженность взглядов на технологию в образовании и обосновать авторский подход к данному педагогическому явлению.

Технологический подход к процессу обучения и воспитания появился в середине 50-х годов XX века, зародившись в США. В зарубежной педагогической литературе «педагогическая технология», или «технология обучения», вплоть до 70-х годов соотносилась с идеей «технизации» учебно-воспитательного процесса – использование в обучении технических средств. В дальнейшем в педагогике сформировалась идея об особом «технологическом» подходе к построению учебного процесса, характеризующимся *управлением* этим процессом – в соответствии с точно *заданными целями*, достижение которых должно поддаваться *четкому описанию и определению*, а также имеющим *систему предписаний*, обеспечивающих *оптимизацию обучения*. За рубежом технологию обучения определили «... как область знания, обусловленную закономерностями построения, реализации и оценки всего учебного процесса с учетом целей обучения. Таким образом, технология обучения трактовалась «... как системное конструирование учебного процесса, исходя из заданных исходных образовательных ориентиров, целей и содержания обучения. Однако при таком подходе совершенно затушевываются роль и место ученика в процессе технологического обеспечения обучения» [355, с. 214].

Ряд ученых и практиков отождествляют технологию с процессами в педагогических системах: «Предметом педагогики является изучение закономерностей создания искусственных воспитательных систем, в которых осуществляется интенсивный воспитательный процесс в том направлении, как того требуют задачи общественного развития на том или ином этапе истории, а также интересы развивающейся личности. Искусственные воспитательные системы по имени творящей их науки называют «Педагогическими системами», процессы в этих системах «Педагогической технологией» (В.П. Беспалько [46, с. 4]). Таким образом, педагогическая технология имеет отношение только к социальному заказу, так как способствует осуществлению воспитательного процесса «в том направлении, как того требуют задачи общественного развития на том или ином этапе истории», и к интересам развивающейся личности. Отношение к педагогической технологии как к описанию-проектированию процесса формирования личности учащегося позволяет предположить, что успех в воспитании личности подрастающего человека не зависит от мастерства учителя. Педагогическую технологию соотносят с *системой педагогических воздействий*, либо определяют ее как педагогически и экономически обоснованный *процесс* достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе научной организации труда и поэтапного тестирования, или как *совокупность форм, методов, приемов и средств* передачи социального опыта, *действий, операций, процедур*, инструментально обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый результат, способов организации учебно-воспитательного процесса и т.д. [274].

Если исходить из точного перевода составляющих слова «технология»: *techne* – искусство, мастерство, умение, *logos* – изучение, отношение, всеобщая закономерность, учение, наука, то «технология – это, буквально, наука, знание о процессе определенного типа, например, ... научения» [355, с. 215]. Таким образом, можно сделать вывод, что технология является результатом сопряжения науки и искусства. «На границе слияния методики-науки и методики-искусства и рождается то новое знание, которое естественно было бы назвать технологией обучения, тем более что и буквальный смысл производного понятия «технология» складывается из объединения простых понятий «наука, знание» и «искусство, мастерство» (там же). С этих позиций всему есть место: и *науке, знанию* об обучении как детерминированном процессе познания на основе управления, и исполнительскому *мастерству* учителя, *искусству* управлять детерминированным процессом познания, и ученику, на формирование личности которого направлен образовательный процесс. Такой подход к технологии обучения принадлежит Я.А. Коменскому, который еще

около четырех столетий назад, не используя современную терминологию, рассматривал процесс обучения с позиции технологии и сам создал педагогическую технологию, которая широко используется и в настоящее время. Он полагал, что можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высоко результативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей, а учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, обучения, какими пользуются типографские работники, создавая книгу [146]. Не будем прямолинейно трактовать использованные Я.А. Коменским слова «живая типография», «печатает», «учитель пользуется такими же средствами ... какими пользуются типографские работники», а обратимся к такому историческому факту: «в чешском варианте «Великой дидактики» представлена «универсальная теория учить всех всему», а в латинском переводе – «универсальное искусство учить всех всему» [359, с. 70]. Тем самым с уверенностью можно утверждать, что он рассматривал технологию как искусство реализации науки, системных обобщенных, абстрактных знаний. Обращаясь к сказанному выше, уточним понятие *технологии* – с позиции обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека, понимая под ним *искусство, умение, мастерство* педагога использовать совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных *форм, способов, методов, приемов и средств* образования с целью достижения в процессе интерактивного субъект-субъектного взаимодействия результатов образования, адекватных особенностям обучаемым. Иначе: технология – это искусство реализации науки. Теперь о соотношении понятий «образовательная технология» и «педагогическая технология». Предметом педагогики является изучение закономерностей создания искусственных систем обучения, воспитания, развития и в целом – образования. Это позволяет использовать понятия «педагогическая технология» и «образовательная технология» как синонимические понятия.

Несмотря на взаимообусловленность методики и технологии, каждая из них имеет свои специфические особенности. Сравнение технологии и методики – по предмету и результату – позволяет сделать следующий вывод:

- *Предмет методики:* сфера пересечения профессиональной деятельности педагога и научной области знаний в рамках учебного предмета.

Предмет технологии: система форм и видов субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучаемого в процессе обучения, учитывающая возможности того и другого, адекватно применяемая на различных учебных предметах.

- *Результат методики:* повышение профессионального мастерства педагога с целью возможности повышения результативности учебного процесса в рамках конкретной дисциплины.

Результат технологии: повышение субъектности (*активной, инициативной, ответственной, творческой позиции*) всех участников учебного процесса с целью возможности повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в рамках образовательного учреждения.

Образовательная технология скрыта «... в *самом процессе*, где важно все: закономерности, на которых он основан, принципы построения и осуществления, методы движения к цели, формы, в которые он облачен, средства, используемые для наращивания результата» [278, с. 415].

Признаки педагогической технологии

- наличие дидактической конкретной цели: необходимость формирования и развития определенных качеств личности обучаемых (на основе результатов упреждающей диагностики); «чем конкретнее и уже цель, тем более детальную и, значит, чаще повторяемую технологию можно создать» [227, с. 416];

- использование взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм, средств, процессов;

- достижение конкретного, четко описанного педагогического результата и оценка степени его соответствия с исходной целью;

- педагогическая технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, тем самым прослеживается методологическая, философская позиция автора;

- технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата;

- поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучаемыми;

- органичной частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности;

- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность обучающего и обучаемого на основе субъект-субъектных отношений с учетом принципа вариативности, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения.

Здесь следует остановиться на важном для нашего исследования аспекте: принцип *вариативности*, который и определяет *диверсификацию* образования, предполагает равные возможности образовательного выбора (если понимать под свободой выбора коадаптивную природу отношений образова-

тельной среды и субъектов образования) и свободу реализации этих возможностей для всех субъектов образования и даже образовательной среды [256]. Возможность образовательного выбора в условиях отдельного образовательного учреждения обуславливается, с одной стороны, арсеналом образовательных средств, условий, факторов, которыми располагает такое учреждение, а с другой стороны, той системой образовательных алгоритмов, которые ориентированы на формирование природосообразного образования и здоровьесберегающей образовательной среды. Свобода образовательного выбора в реализации образовательных запросов субъектов образования обуславливается не субъективными личными мнениями, представлениями субъектов образования о подходящих формах и методах образования, но объективными факторами, соотносимыми с личностными особенностями субъектов. Под объективными факторами, соотносимыми с особенностями субъектов образования, на наш взгляд, следует понимать:

- *По отношению к обучаемому* это, прежде всего:
 - личностные особенности, предрасположенности, способности, склонности;
 - уровень сформированности познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к окружающему миру: природе, природно-социальной среде, другому человеку и обществу, а также к самому себе;
 - уровень подготовленности по отдельным образовательным областям – в аспекте когнитивных проявлений личности;
 - уровень коммуникативно-деятельностных проявлений личности;
 - уровень нравственно-мировоззренческой состоятельности.
- *По отношению к обучающему* объективные факторы свободной реализации образовательных запросов субъектов образования проявляются в следующем:
 - личностные психосоматические особенности, предрасположенности, способности, склонности в аспекте профессиональной состоятельности учителя;
 - уровень сформированности познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к окружающему миру в аспекте общекультурной состоятельности педагога;
 - уровень профессиональной подготовленности учителя, педагога в аспекте овладения навыками построения вариативных природосообразных, здоровьесберегающих моделей образовательного процесса;
 - уровень коммуникативно-деятельностных проявлений личности учителя в аспекте формирования рациональных субъект-субъектных отношений;
 - уровень нравственно-мировоззренческой состоятельности учителя как воспитателя подрастающего человека и поколения.

- По отношению к родителю объективные факторы свободной реализации образовательных запросов субъектов образования проявляются в следующем:

- заинтересованность родителей в природосообразном обучении, воспитании и развитии своего ребенка в соответствии с его личностными особенностями, предрасположенностями, возможностями, способностями, наклонностями;

- участие родителей в формировании подходящей для ребенка здоровьеразвивающей образовательной среды;

- участие родителей в формировании здорового образа жизни, соответствующего психосоматическому типу ребенка.

- По отношению к образовательной среде объективные факторы свободной реализации образовательных запросов субъектов образования проявляются в следующем:

- образовательная среда, как специальный тип развивающейся артсреды, формируется на основе синергетических законов и принципов энвайронментологии и в соответствии с требованиями системного образования;

- взаимоотношения образовательной среды и субъектов образования имеют адаптивный и, более того, коадаптивный характер;

- образовательная среда формируется и развивается как надсистема образа жизни субъектов образования, более того, здорового образа жизни, с его личностным, персонифицированным статусом.

Анализ научных публикаций в этой области позволил сделать вывод, что педагогическая технология должна опираться на определенную научную концепцию (принцип *концептуальности*), обладать всеми признаками системы (принцип *системности*), предоставлять все возможности для управления педагогической системой (принцип *управляемости*), способствовать получению конкретного эффективного результата (принцип *эффективности*), быть широко применимой на практике (принцип *воспроизводимости*).

Функции педагогической технологии

Социализационная функция предполагает включение обучаемых в такую систему общественных отношений, в которой происходили бы наименьшие потери для их здоровья, осуществлялась бы их успешная адаптация к социальным условиям и возможность максимальной реализации социального и биологического потенциала личности.

Культурологическая функция – в процессе обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека формирование у него рациональных отношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природной, социально-природной средой и самим собой переплетается с проблемой формирования культуры здоровья (в интегрированном его по-

нимании). Создание благоприятных условий для овладения обучаемым на научной основе опытом сохранения и укрепления своего здоровья, формирования позитивного, гуманистического сознания личности, уровень культуры здоровья человека непосредственно связан с его личностной зрелостью, с той духовно-нравственной ориентацией, которая не только ведет к равновесию ума, эмоций и поступков человека, но и гармонизирует его с внешним миром.

Оздоровительно-профилактическая функция включает:

- валеологическое, психогигиеническое обоснование образовательного процесса по оптимизации режимов труда и отдыха;
- создание комфортного психологического климата;
- организацию горячего питания;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм при использовании здания образовательного учреждения, помещений, мебели, оборудования;
- обеспечение оптимальной двигательной нагрузки обучаемых;
- валеологическое просвещение субъектов образования;
- использование специфических способов оздоровления.

Коррекционно-реабилитационная функция направлена на преодоление некоего личностного, физиологического состояния обучаемого, которое не соответствует определенным психологическим, физиологическим, социальным нормам, сохранение и укрепление психологической составляющей здоровья:

- предполагает гуманистический, мажорный настрой педагога по отношению к обучаемому, предупреждение стрессов;
- ориентация на сильные стороны личности обучаемого;
- создание определенной образовательной среды, которая способна содействовать реализации обучаемым своего потенциала;
- снятие дискомфорта, тревоги, страха, утомления;
- предупреждение возникновения и распространения вредных привычек.

Функция укрепления и развития физической составляющей здоровья обучаемых – повышение оптимальных адаптационных резервов организма обучаемого, наращивание физического компонента здоровья – в результате осуществления программы двигательной активности обучаемых.

Обращаясь к приведенным выше рассуждениям, дадим теперь понятие технологии исследуемой нами подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Воспользуемся для этого методами дедукции и проекции, а также определенными нами ранее понятиями. Таким образом, под *технологией эколого-валеологизированной подготовки* будем понимать целенаправленный поэтапный интерактивный процесс, системным итогом которого является эколого-валеологическая подготовленность, компетентность и готовность студентов к оздоровительной деятельности, основанный на *искусстве, умении, мастерстве* педагогического коллектива

вуза использовать совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных *форм, способов, методов, приемов и средств* педвузовского образования. Эта технология формируется на основе следующих принципов:

- *антропологический принцип* – педагогическая антропология как комплексная наука об антропогенезе и онтогенезе человека позволяет оптимизировать формирование комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды – на основе формирования рациональных отношений подрастающего человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе;

- *принцип культуротворчества* предполагает, во-первых, формирование культуры здоровья подрастающего человека – через овладение научными знаниями, опытом, традициями российского этноса, а во-вторых, обеспечение культурного развития будущего педагога в процессе овладения компетенциями в области оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса и педагогического взаимодействия;

- *принцип интерактивности* – под интерактивностью понимается межсубъектная активность: знание, добываемое в совместной деятельности через диалог, полилог субъектов образования – направлено на расширение адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов;

- *принцип природосообразности* – развитие присущих человеческой природе физических и духовных сил, реализация заложенных природой резервных потенциальных возможностей человека – в соответствии со свойственным стремлением подрастающего человека к всесторонней деятельности;

- *принцип эколого-валеологизации* предполагает формирование образовательной среды в соответствии с принципами средовости (искусственная социальная среда выстраивается по гомологии со средой природной), нацеленность обучающихся, воспитывающих и развивающих компонентов образовательной среды на сохранение, укрепление и развитие физического, духовного и социального благополучия подрастающего человека;

- *принцип интегро-дифференциации* – интеграция предполагает «состояние связности, сближения, объединения отдельных элементов» технологии формирования эколого-валеологической компетентности и готовности педагогов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса и педагогического взаимодействия, то есть такое состояние, «... которое характеризует определенную целостность, единство – на основе некоторых признаков» [279, с. 179]; исходя из философского принципа единства и борьбы противоположностей, интеграция находится в тесной связи с дифференциацией, которая

предполагает разделение, расчленение, расслоение целого на различные части, формы и ступени [55, т. 8, с. 339]; поэтому есть все основания рассматривать интеграцию и дифференциацию во взаимосвязи;

- *принцип вариативности* предполагает, с одной стороны, использование в процессе эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях гибкое сочетание обязательных базовых и вариативных курсов – с широким спектром специализированных учебных предметов специального и гуманитарно-культурологических профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования, а с другой – *диверсификацию* этой подготовки по методологии, содержанию, предметности, уровням, личностно-возрастным особенностям и возможностям субъектов образования – с акцентом на то, что студента необходимо не столько учить, сколько давать ему возможность учиться;

- *принцип дискретности* предполагает изменение целевых установок у студентов в процессе подготовки, а также «взрывной» характер результатов формирования готовности педагогов к оздоровлению субъектов образования, образовательного процесса, образовательной среды и педагогического взаимодействия.

В этой связи технологическое обеспечение предполагает наличие таких средств, которые сделали бы возможными, реально выполнимыми задачи, поставленные перед эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовкой, обеспечивающей целенаправленное формирование эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Технологическое обеспечение такой подготовки опирается на следующее основное положение – утверждение в жизни человека и человечества идеалов здоровья основывается на формировании индивидуализированного здорового образа жизни и культуры здоровья, которые не могут быть привнесены с помощью знаний, их нельзя ни навязать, ни внушить насильно: они входят в обиход человека естественным образом в процессе воспитания [359, с. 101]. Именно в силу этого обстоятельства эффективность просветительно-профилактической оздоровительной работы, основанной на традиционных дидактических средствах близка к нулю. Такой вывод подтверждается «результативностью» использования в образовательных учреждениях дидактических средств для профилактики вредных привычек у подростков (рис. 14). По итогам опроса подростков, обучающихся в 7–9 классах образовательных школ, можно сделать вывод: большинство из них относятся к профилактическим беседам с

медицинскими работниками и классными руководителями не просто индифферентно, а, наоборот, эти беседы у них вызывают «живой интерес» к вредным привычкам; только у каждого десятого школьника возникает устойчивое негативное отношение к табаку, алкоголю, наркотикам – как боязнь последствий их употребления.

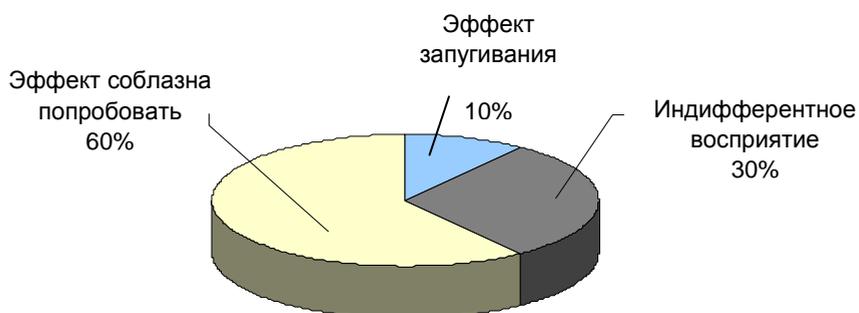


Рис. 14. Характеристика эффективности традиционных дидактических средств профилактики наркотической, алкогольной и никотиновой зависимости

Результаты опроса студентов 1–2 курсов факультетов, которые курирует Институт здоровья и экологии человека ЧГПУ, позволяют констатировать тот факт, что в выборе средств оздоровления они предпочитают средства комплексного природосообразного, немедицинского воздействия на личность и окружающую среду по сравнению с медицинскими и традиционно-профилактическими средствами (рис. 15).

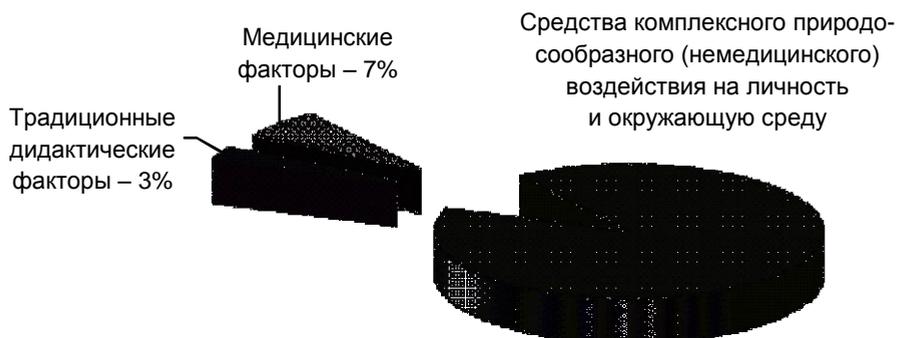


Рис. 15. Значимость основных антропогенных факторов в оздоровлении студентов педагогического вуза

Таким образом, хотя формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и упреждается в педагогическом вузе обучением, то есть получением знаний, умений и навыков, но по своей сути оно должно уходить дальше – к формированию комплексных личностных качеств, к развитию потребностей и мотивов благополучия и оздоровления.

Технологическое обеспечение эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях имеет следующие *модули*: целевой, организационно-содержательный, организационно-деятельностный, диагностический, коррекционный (рис. 16).

Целевой модуль содержит, базируясь на основной цели исследования, те *задачи*, решению которых на практике в образовательных учреждениях предстоит научить будущих педагогов и которые определяют сущность разработанного технологического обеспечения:

- эффективное управление собой, направленное на восстановление ослабленных функций организма: стрессы, психоэмоциональное давление и довольно часто неопределенность присутствуют в большинстве форм жизни образовательного учреждения, поэтому от педагогов требуется способность эффективно управлять собой, постоянно поддерживать свою работоспособность, не рискуя своим здоровьем, восстанавливать свою энергию;
- способность справляться со стрессами, возникающими в школьной жизни;
- актуализация высших ценностей (жизнь, здоровье, среда жизни и социальное благополучие) в процессе формирования у подрастающего человека рациональных отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, природно-социальной среде и самому себе – как основе здоровья, благополучия своего и окружающей среды; маргинальность современного российского общества, изменение традиционных ценностей привели к серьезному «расстройству» личных убеждений и ценностей, а также в области профессионально-педагогической деятельности, поэтому от современных педагогов требуется способность глубокого осознания и эффективной реализации потребности в коадаптивном развитии человека, общества и природы;
- оздоровление и реализация субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе, адекватного сотрудничества всех субъектов образования по вопросам здорового образа жизни подрастающего человека, оздоровления окружающей его природно-социальной среды и отношений в семье в связи с укреплением и развитием благополучия, здоровья обучаемого;

- оздоровление среды образовательного учреждения как комплексного средства оздоровления обучаемых;

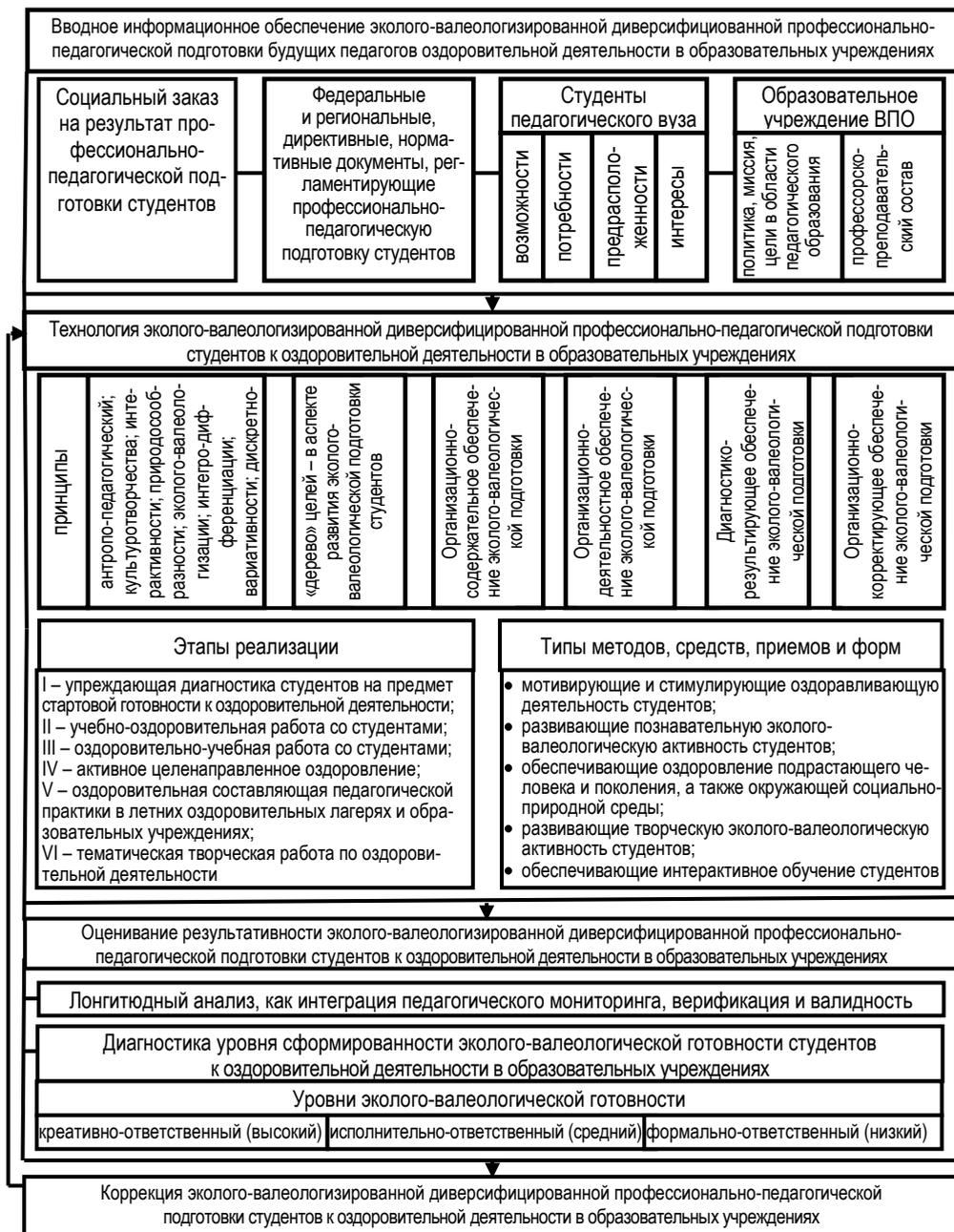


Рис. 16. Технология эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

- реализация природосообразного образовательного процесса, направленного на развитие, активизацию возможностей подрастающего человека – в соответствии с его личностно-возрастными особенностями, предрасположенностями, возможностями, склонностями, интересами;

- создание условий для оптимальной физической активности обучаемых, профилактики гиподинамии;

- своевременное снятие перегрузки обучаемых, приводящей к выраженному состоянию нервного напряжения и переутомления;

- восстановление функций организма обучаемого – при перенесении им возможных заболеваний;

- предупреждение вредных воздействий разного рода на здоровье обучаемого, сохранение и укрепление психологической составляющей здоровья (предупреждение стрессов, распространение вредных привычек);

- формирование и развитие культуры здоровья подрастающего человека – на основе развивающейся культуры здоровья педагогов и родителей учащихся;

- организация и обеспечение постоянного эколого-валеологического просвещения родителей учащихся – в разных формах и видах его.

Организационно-содержательный модуль технологического обеспечения эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях включает:

- содержательное обеспечение подготовки студентов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия – на основе проекции эколого-валеологии на общую профессионально-педагогическую подготовку в условиях уровневого педагогического образования;

- предметно-содержательное обеспечение, характеризующееся эколого-валеологической наполненностью соответствующих разделов, тем учебных курсов базовой части учебных планов уровневой системы педагогического образования;

- предметно-содержательное обеспечение через эколого-валеологические и эколого-валеологизированные учебные курсы и внекурсовую работу студентов, которые допускаются в вариативной части учебных планов уровневой системы педагогического образования

- организационное обеспечение эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях по годам обучения.

Подчеркнем: проекция именно научной области эколого-валеологии, как объективного и реального комплексного явления, на общую профессиональ-

ную подготовку студентов, как будущих педагогов, проведена далеко не случайно, ибо еще И. Кант подчеркнул, что *человека формируют* три основных фактора: во-первых, *природа* (внешняя и внутренняя), во-вторых, *социальное окружение, среда* и, в-третьих, *сам себя человек* – в аспекте комплексного благополучия. Формирование рациональных, ответственных, гармоничных отношений подрастающего человека с окружающим миром и с самим собой является основной целью образования. Традиционное образование, как показывают исследования, не способно решить эту задачу, в таком случае проявляется, как показано ранее, актуальная необходимость в эколого-валеологии образования и деятельности педагогов разных специальностей. В этой связи особое значение имеет эколого-валеологическая подготовленность будущих педагогов, уже работающих и, что наиболее важно, педагогических коллективов образовательных учреждений в целом. Ибо эколого-валеология, как раскрыто в предыдущих главах монографии, будучи интегрированной областью знаний и деятельности, проявляет качества фундаментальной идеи и мощного мировоззренческого фактора, которые, воздействуя на педагогический процесс, образование, нацеливают их на эффективное формирование гуманных и ноосферных отношений, а также рационального, здорового образа жизни.

Эколого-валеология включает в себя интегрированные системные экологические и валеологические научные знания о специальных динамических и самоуправляемых системах, знания, которые ориентированы на взаимообусловленные сущностные принципы системной экологии и системной валеологии. Ее проекция на общую профессиональную подготовку студентов обуславливает адекватный выбор факторов, влияющих на формирование личности подрастающего человека, содержательное наполнение предметных дисциплин уровневых учебных планов, направления оздоровления российского образования, виды оздоровительных технологий (рис. 17). Сущность предметно-содержательного обеспечения эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях определяется следующими основополагающими положениями:

- здоровье является феноменом культуры и главным его достоянием;
- здоровьесозидание в процессе культуротворчества – доминанта общего и профессионального педагогического образования;
- оздоровление подрастающего человека осуществляется средствами здоровьесберегающей среды, составной частью которой не может не быть образовательная среда и здоровый образ жизни;
- только тот педагог может создать оздоровительную систему для своих учеников, который создал такую систему для самого себя.

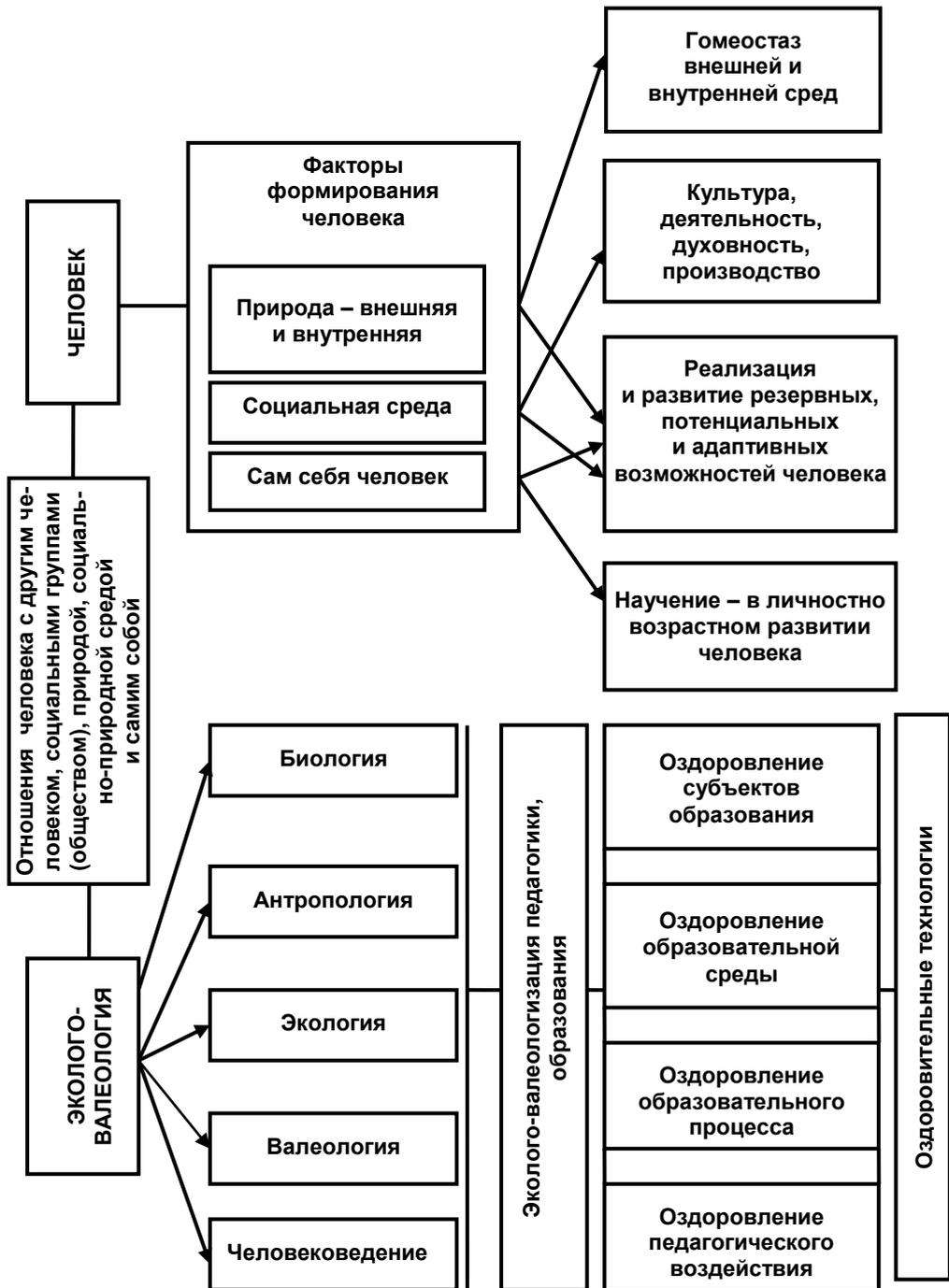


Рис. 17. Модернизированная схема проекции эколого-валеологии на общую профессиональную подготовку студентов

Организационно-деятельностный модуль технологического обеспечения исследуемой подготовки студентов, как будущих педагогов, содержит совокупность форм, методов, средств и приемов, которые обеспечивают целенаправленное формирование у студентов эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности:

– формы, методы, средства и приемы, мотивирующие и стимулирующие оздоравливающую и эколого-валеологическую деятельность студентов (стартовая и этапные диагностика состояния здоровья (объективная и субъективная составляющие), «круглые столы», посвященные интерактивному обсуждению результатов этой диагностики, конкретных проблем оздоровления студентов, тренинги мотивации на оздоровление и здоровый образ жизни, встречи с учеными, медиками, людьми, которые активно используют различные методы и средства оздоровления, и т.д.)

– формы, методы, средства и приемы, направленные на развитие познавательной активности студентов в области комплексного оздоровления: проблемные лекции, поисковые лекции, лекции-дискуссии; практические, семинарские и лабораторные занятия, «мозговые штурмы», «круглые столы», дидактические игры, интеллектуальные игры, создание и решение проблемных ситуаций; коллоквиумы и т.д.;

– формы, методы, средства и приемы, обеспечивающие оздоровление подрастающего человека и его окружения: физкультминутки и физкультпаузы, позволяющие нейтрализовать неблагоприятное воздействие статичности учебных занятий, недостаточность физической нагрузки; эмоциональные разрядки и «минутки покоя», валеологические паузы, цветооздоровление, музыкаоздоровление; температурное закаливание; самомассаж биологически активных точек и рефлексогенных зон; динамическая релаксация; аромаоздоровление; фитооздоровление; вибрационно-вокальные упражнения; дыхательная гимнастика и другие оздоровительные техники, которые способствуют восстановлению утраченных функций, нейтрализуют стрессогенные образовательные факторы, вызывающие психоэмоциональное напряжение;

– формы, методы, средства и приемы, направленные на развитие творческой эколого-валеологической деятельности студентов: творческая самостоятельная работа над рефератами эколого-валеологического содержания, оздоровительно-социальными проектами, подготовка тематических дидактических и эколого-валеологических методических материалов, листовок, газет, а также проведение праздников здоровья и природолюбия, природоохраны, мини-олимпиад и интеллектуальных и экологических марафонов и т.д.;

– формы, методы, средства и приемы, обеспечивающие интерактивное обучение студентов в процессе эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных уч-

реждениях: ролевые учебные игры эколого-валеологического содержания на тематических лабораторных занятиях; «заседания экспертных групп» и т.д.

На основе вышеназванных совокупностей форм, методов, средств и приемов последовательно и непрерывно осуществляется формирование потребности, желания, компетентности, готовности студентов, как будущих педагогов, к диверсифицированной оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека. Таким образом, на основе упреждающего анализа нами был сделан вывод о том, что технология обозначенной выше подготовки студентов должна основываться не просто на *подаче* педагогами и *овладении студентами* адекватно-необходимыми эколого-валеологическими знаниями, умениями и навыками, но на использовании их *в качестве средства* для эффективного решения реальных и актуальных задач, стоящих перед образованием, ориентированном на формирование комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

Диагностико-результативный модуль технологического обеспечения эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях включает в себя:

- стартовую (контрольную) диагностику студентов-первокурсников на предмет определения уровня сформированности желания, потребности в оздоровительной деятельности;
- стартовую (контрольную) диагностику учащихся, обучаемых в условиях традиционной системы общего образования, их родителей и педагогов; результаты данной диагностики используются в целях мотивации студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;
- лонгитюдный анализ, как интеграцию педагогического мониторинга, с целью непрерывной оценки этапной эколого-валеологической подготовленности студентов всех специальностей, верификацию и валидность методов оценки;
- комплексную итоговую оценку формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Мы предполагаем, что с этой целью может быть использована разработанная и апробированная нами анкета, варианты которой могут использоваться на разных этапах эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (приложение 2). Необходимо отметить, что сама процедура анкетиро-

вания студентов и последующая образовательная деятельность их, направленная на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, должна стать подспорьем реальной практической деятельности будущих педагогов в образовательных учреждениях.

Данный модуль технологического обеспечения эколого-валеологической подготовки студентов, как будущих педагогов, к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия также выполняет аналитическую функцию; он включает критериально-уровневую характеристику готовности студентов. Опираясь на результаты исследования в области формирования эколого-валеологической готовности педагогических коллективов в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации и предложенные критерии и уровни оценки такой готовности [25], мы остановили свой выбор на том, что эколого-валеологическая готовность выпускников педагогического вуза к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях будет базироваться на следующей критериально-уровневой системе оценки ее.

Высокий уровень (креативно-ответственный) характеризуется овладением педагогом глубоко осознанными эколого-валеологическими знаниями, умениями и навыками; осознанной потребностью в оздоровлении субъектов, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия; овладением и практическим применением технологий оздоровления самого себя и ведением образа жизни, нацеленного на формирование своего благополучия; владение диверсифицированными технологиями формирования рациональных, ответственных, неразрушающих отношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой; умение творчески использовать свои знания, умения и принимать ответственные, грамотные решения в реальных ситуациях оздоровительной деятельности.

Средний уровень (исполнительно-ответственный) отличает наличие эколого-валеологических знаний, умений, но несистематическое использование их для оздоровления субъектов образования и самого образования как процесса, среды и педагогического взаимодействия; ответственное исполнение – по предъявленному кем-то образцу – функций педагога в области формирования и оздоровления отношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой; ведение здорового образа жизни.

Низкий уровень (формально-ответственный) характеризуется наличием фрагментарных, разрозненных знаний в области экологии, валеологии;

слабой выраженностью ценностных ориентаций в жизни, здоровье, среде жизни и социальном благополучии; дискретным характером формирования у подрастающего человека рациональных, ответственных отношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой; неиспользованием оздоровительных технологий, направленных на активизацию потенциальных резервных возможностей своего организма и восстановление увядающих функций; отсутствием стремления к самосовершенствованию в области оздоровления субъектов образования, образовательного процесса, образовательной среды, педагогического взаимодействия.

Критериями, определяющими уровень сформированности эколого-валеологи готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, являются оздоровительные компетенции.

Корректирующий модуль технологического обеспечения исследуемой нами подготовки направлен на устранение выявленных в ходе педагогического мониторинга процесса формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Ключевыми особенностями необходимой коррекционной работы со студентами являются:

- *во-первых*, ее диверсифицированный характер; диверсификация осуществляется по уровням: а) сформированность потребности, желания в оздоровительной деятельности; б) виды активного оздоровления студентов («психоэмоциональная поддержка», «простудные заболевания», «органические заболевания», «заболевания опорно-двигательного аппарата»); в) виды затруднений, которые испытывают студенты при разработке индивидуальной программы оздоровления; г) этапы формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности;

- *во-вторых*, сущность коррекционной работы сводится к индивидуализированной помощи в овладении оздоровительными компетенциями;

- *в-третьих*, коррекционная работа проводится по методическим аспектам использования оздоровительно-образовательных и оздоровительно-воспитательных технологий в летних оздоровительных лагерях, а также во время педагогической практики в общеобразовательных школах;

- *в-четвертых*, коррекционная работа проводится с прибывшими в педагогический вуз из других вузов студентами.

3.2. Результирующая характеристика эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Обращение к разработанным в предыдущих главах научным основам эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях позволяет сделать вывод, что результирующими аспектами такой системы будут:

– во-первых, *эколого-валеологическая подготовленность* студентов к реализации диверсифицированной оздоровительной деятельности;

– во-вторых, *компетенции* в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия; эти компетенции обуславливают эколого-валеологическую компетентность студентов как будущих педагогов;

– в-третьих, эколого-валеологическая готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

В первой главе монографии мы рассмотрели понятия «подготовка», «подготовленность», «готовность». Здесь же дадим характеристику понятиям «компетенция» и «компетентность». «*Компетенция*» – это: 1 – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, сведущ; 2 – круг полномочий какого-либо органа или должностного лица [326, с. 446]. Обладание компетенцией (в первом значении понятия) и есть *компетентность*. Требуется все-таки отметить, что некоторые теоретики и практики образования относят эти понятия к «требованиям современности».

После принятия к действию директивных документов, а именно «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «образованность», «воспитанность», «общая культура», «подготовленность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучаемых. В новой образовательной парадигме «в качестве общего определения интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие "компетенция / компетентность"» [126, с. 34]. Значимость «ЗУНов», формирование которых продолжительное время воспринималось в качестве одной из важнейших и безусловных задач обучения (и педвузовского тоже), несколько потускнела не только и не столько в обозначенный период, но когда в теорию обучения активно вошла *когнитивная система*, понятие которой в психологии связано с особенностями человеческого мозга воспринимать окружающий мир. На формирование универсальной когнитивной системы работают следующие подходы к определению инвариантного ядра любой области знаний:

- *дисциплинарный*, при котором описывается перечень и структура наиболее важных дисциплин;
- *понятийный*, на основе которого определяются основные базовые понятия;
- *аспектный*, нацеленный на поиск наиболее общих свойств основных явлений и объектов соответствующей науки, например жизни; а представления об этих свойствах рассматриваются как результат биологического образования;
- *методологический*, на основе которого выявляются регулятивы соответствующего знания, имеющие наибольшую образовательную ценность;
- *дидактически-преобразующий*, формирующий специальное преобразование концептуальной системы научного знания – для целей обучения;
- *деятельностный*, при котором отбираются виды деятельности, связанные с усвоением и применением результатов биологического знания.

Эти подходы используются не изолированно, а вместе, дополняя друг друга в процессе формирования оптимального обучения. Понятия «когнитивная система» и «ЗУНы» пересекаются, но и заметно различаются в их сущностной значимости для обучения и образования. Ведь под *когнитивной системой* понимается минимальная, полная и непротиворечивая информационная система, построенная на основе понятий и методов, имеющих наибольшую общеобразовательную ценность, которая обладает способностью к самовосстановлению, саморазвитию, расширению, углублению и естественному росту. Так что у человеческого мозга нет никакой необходимости «носить» в себе максимальную массу ЗУНов: ему достаточно опираться на правильно сформированную когнитивную систему, благодаря которой при необходимости мозг в состоянии, во-первых, воспроизвести необходимые ЗУНы, а во-вторых, развивать саму когнитивную систему до необходимых ему объемов. За этим принципиальным различием ЗУНов и когнитивной системы стоит различие во взглядах на познание, с одной стороны, как на процесс осознания, а с другой стороны, как на процесс, сочетающий в себе подсознательное и сознательное.

Сопряжение сферы ЗУНов со сферой когнитивных результатов образования, или сфер сознательного и подсознательного, открывает широкие возможности для оптимизации образования в таких его специфических проявлениях, как диверсификация образования. В этой связи нынешние попытки описания образовательных стандартов могут оказаться бесперспективными и неадекватными тем реалиям, которые обозначаются понятиями «обучение» и «образование», если они не будут опираться на современные психологические основы обучения. Чаще всего под государственным образовательным стандартом педвузовского образования понимают тот минимум знаний, который должен иметь, предъявить выпускник – и по отдельной дисциплине, и по результатам обучения в целом. Тем самым под образовательным стандартом

понимают скорее требования к уровню подготовленности выпускников, то есть стандарт подготовленности. Проблема образовательного стандарта возникла не сегодня. Менялись подходы к данной проблеме, однако принципиально-научное ее осознание началось лишь в недавнее время в работах по теории куррикулы [355; 401]. Эта теория стала формироваться в начале 70-х годов XX века в связи с исследованиями по психологии обучения и дидактике, а сами эти исследования были нацелены на построение и обоснование системы, которая даст всем обучаемым равные возможности для получения полноценного образования с учетом их способностей, склонностей и интересов. Ее породили исследователи-методисты США, Англии и ФРГ. Куррикула (от латинского *curriculit* – «беговая дорожка») – это научно разработанная модель учебного процесса. Одной из самых заметных фигур, стоящих у истоков куррикулярных исследований, является профессор Гамбургского университета Герхард Шефер – виднейший методист и дидакт современности. В одном ряду с ним стоят немецкие методисты Л. Штэк, Х. Вернер, В. Зидентоп, В. Палм. Идеи, близкие к теории куррикулы, разрабатывала в нашей стране в конце 60-х – начале 70-х годов группа новосибирских исследователей во главе с известным математиком А.А. Ляпуновым, называвшая свой подход к изучению процесса обучения онтодидактикой.

Теория куррикулы увязывает в единое целое одновременный поиск ответов сразу по девяти группам взаимосвязанных вопросов: об адресате учебного процесса (кто обучается), целях обучения, содержании учебного материала, методах преподавания, времени и продолжительности обучения, месте и условиях (где ведется преподавание), личности педагога, оценке эффективности процесса обучения. В структуре куррикулы имеются компетенции: компетенции процессуальные и компетенции содержательные; при этом процессуальные компетенции – основа для формирования компетенций содержательных. Разработка стандартов образования – не просто сиюминутная проблема отечественной общеобразовательной школы и высшего образовательных учреждений. Стандарт – необходимый ориентир для любой образовательной системы, хотя проявляться он может в разных формах. Стандарты, разрабатываемые в рамках теории куррикулы, ориентированы на личность обучаемого и устанавливаются в познавательной и когнитивной областях. В связи с такими представлениями разработан целый ряд аспектов образовательных стандартов. Наиболее отработанные из них базируются на таксономии результатов обучения в конкретной познавательной области – таксономии, составленной Б. Блумом и основанной на усложнении *познавательных операций* [355, с. 137–139; 401]:

1.00 «знания»:

1.10 конкретного материала

1.11 терминологии

- 1.12 фактов
 - 1.20 способов и средств обращения с конкретным материалом
 - 1.21 (определений) конвенций
 - 1.22 тенденций и результатов
 - 1.23 системы понятий и категорий
 - 1.24 критериев
 - 1.25 методологии
 - 1.30 универсальных понятий и абстракций данной области знаний
 - 1.31 законов и обобщений
 - 1.32 теорий и структур
 - 2.00 *«понимание»:*
 - 2.10 объяснение
 - 2.20 интерпретация
 - 2.30 экстраполяция
 - 3.00 *«применение»:*
 - 4.00 *анализ*
 - 4.10 элементов
 - 4.20 взаимосвязей
 - 4.30 принципов построения
 - 5.00 *«синтез»:*
 - 5.10 единичное обобщение
 - 5.20 разработка плана и возможностей системы действий
 - 5.30 получение системы абстрактных отношений
 - 6.00 *«оценка»:*
 - 6.10 суждений на основе имеющихся данных
 - 6.20 суждений на основе внешних признаков.
- В *аффективной* области таксономия Б. Блума включает такие рубрики:
- 1.00 *«стремление (направленность внимания)»:*
 - 1.10 осознание
 - 1.20 желание достичь чего-либо
 - 1.30 произвольное или избирательное внимание
 - 2.00 *«оживленная реакция»:*
 - 2.10 согласие на ответ
 - 2.20 желание ответить
 - 2.30 удовлетворение от ответа
 - 3.00 *«оценка»:*
 - 3.10 принятие какой-то ценности
 - 3.20 предпочтение какой-то ценности
 - 3.30 обязательность какой-то ценности
 - 4.00 *«организация»:*
 - 4.10 концептуализация ценностей
 - 4.20 выработка системы ценностей

5.00 «предпочтение на основе ценностей или ценностного комплекса»:

5.10 обобщенная установка

5.20 предпочтение.

Таким образом, хотя в образовании явно и не говорили о компетенции и компетентности, но как педагогические явления они рассматривались и изучались. Обращение к литературным источникам позволило выделить несколько основных дат в историографии компетентностного подхода к характеристике результатов образования:

- IV–V век до н.э. – Аристотель, изучая возможности состояния человека, ввел понятие *«атере»* – сила, которая развивалась совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности (цит. по [125]); в этой связи некоторые исследователи считают его основоположником компетентностного подхода;

- 1596 год – в словаре Webster впервые упоминается слово «компетенция»;

- 50–60-е годы XX века – в Англии разрабатывается компетентностный подход как конкретный заказ профессиональной сферы; этот период характеризуется также серьезной критикой системы образования США (в связи с космическими достижениями СССР; 1957 год – год запуска искусственного спутника Земли) [406];

- 1970–1980 годы – в США уделяется большое внимание разработке концепции обучения педагогов на основе компетентностного подхода; был выделен ряд компетенций, которые основывались на трех основных компонентах деятельности и личности педагога: «знать», «делать», «быть»; как утверждает И.А. Зимняя [126], образование, ориентированное на компетенции, формируется в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике, который отмечал «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [там же, с. 35]. Тем самым Н. Хомский разводит понятия «компетенция» и «компетентность». И хотя термин «компетенция» в советской педагогике пока не используется, но психолого-педагогические исследования в области формирования знаний, умений и навыков выходят на уровень формирования компетенций (П.Я. Гальперин, П.Ф. Каптерев, Н.В. Кузьмина, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина и др.);

- 1980–1990 годы – в России разрабатываются различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью;

- 1996 год – симпозиум Совета Европы по проблеме «Ключевые компетенции для Европы» раскрывает понятия «компетентный»: «... быть компетентным означает умение человека мобилизовать имеющиеся у него знания, умения, навыки и опыт для оптимального решения конкретной практической задачи», *ключевой компетенции* как «компетенции, наиболее универсальной по своему характеру и степени применимости»; было выделено пять ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники образовательных учреждений Объединенной Европы [32, с. 32];

- 2001 год – принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года – в ответ на процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграции российской системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство. В этой связи актуализировалась задача приведения научного аппарата российской педагогики в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических понятий.

Проблемой компетентного подхода в России занимаются В.И. Байденко, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Д.И. Иванов, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, К.Р. Митрофанов, Н.С. Сахарова, В.А. Сластенин, О.В. Соколова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и многие другие. Идеи, близкие к современным исследованиям в области компетентного подхода, разрабатывались в теории и практике развивающего обучения Эльконина – Давыдова, дидактической школой Скаткина – Лернера – Краевского, в системно-смысло-деятельностной педагогике Г.П. Щедровицкого. Анализ научно-педагогической литературы [31; 53; 76; 85; 121, 129; 193; 292; 349; 402; 410; 411 и другие] позволил сделать вывод, что в отечественной педагогической науке и практике образования не сложилось общепринятого толкования понятий «компетенция», «компетентность»; обобщение и систематизация авторских понятий «компетенция» позволили выделить следующие подходы к интерпретации ее:

- *совокупность знаний, умений и навыков*, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности: предметная область знаний, в которой индивид хорошо осведомлен; определенная область знания, в которой люди одной профессии должны быть осведомлены; категория результата образования, характеристика качества подготовки выпускника;

- *свойства личности*: характеристика индивида, глубокая и устойчивая часть личности, проявляющаяся в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций;

- *потенциальная способность индивида*: внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем выявляются в деятельности.

Исходя из того, что термин «компетенция» этимологически восходит к латинскому *competere* – требовать; соответствовать; быть годным, способным к чему-нибудь, *компетенция (профессиональная компетенция)* представляет из себя многокомпонентную *должностную характеристику*, включающую набор квалификационных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности, и совокупность действий, предполагаемых для осуществления представителем данной профессии. Относительно образовательного процесса в вузе, компетенции, в самом общем смысле, – это наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, качества выпускника, *потенциал*, который будет актуализирован в процессе осуществления профессиональной деятельности и свидетельствовать о его компетентности, это то, на что претендуют выпускники педагогического вуза, или то, что назначается как должное быть достигнутым (Б.И. Хасан, цит. по [32, с. 11]). Обращение именно к компетенциям при описании результирующей составляющей эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливается содержанием уровневого высшего профессионального образования – в связи с теми изменениями, которые происходят не только в российском, но и мировом сообществе. Результаты многочисленных исследований в области образования свидетельствуют о неэффективности системы отечественного образования, ибо господствующий до недавнего времени «знаниевый» подход не смог, да и не сможет выполнить социальный заказ на формирование человека нового типа мышления, человека, способного реализовать рациональные отношения с окружающей его социо-природной средой и самим собой – во имя здоровья (в интегрированном понимании), благополучия, жизни. «Неэффективность проявляется в том, что не видно результата, значимого вне самой системы образования ... Образование замкнулось само на себе, наплодило множество искусственных форм, не существующих нигде, кроме самой сферы образования, и то, что было изначально средством, превратило в цель» [там же, с. 4].

В общеевропейском проекте TUNING «... понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [31].

Таким образом, компетенция рассматривается как характеристика, необходимая для успешной деятельности. В нашем исследовании такой деятельностью является деятельность в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования и самого образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

В результате осмысления приведенных выше подходов к одному из базовых понятий нашего исследования мы остановились на следующем определении: *компетенция* – это способность и возможность решать любые вопросы в какой-либо области знаний. Проекция понятия «компетенция» на понятие «оздоровление» позволила нам говорить об *оздоровительных компетенциях*, как результате эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, под которыми будем понимать *способность и возможность решать любые вопросы в области восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышения его устойчивости к изменяющимся факторам окружающей среды с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей субъектов образования*. То, что компетентность – многокомпонентное явление, следует из толкования компетентности Джоном Равеном: компетентность – это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». Далее он подчеркивает, что «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [292].

В западных и отечественных системах профессионального образования есть несколько классификаций компетенций. И.А. Зимняя в своих работах [124–126] сделала довольно подробный анализ классификаций компетенций, который был использован в интересах нашего исследования и который позволил выделить *группы компетенций*, необходимых педагогу для осуществления диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях (рис. 18):

1. *Метакомпетенции* – компетенции, которые необходимы любому человеку для выполнения им любой деятельности (в том числе и эколого-валеологической); эти компетенции обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в обществе. Они включают когнитивные, методологические способности, способности менеджмента, технологические, лингвистические, коммуникативные умения, межличностные навыки и т.д. Метакомпетенции позволяют «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» (Ж. Делор. Образование сокрытое сокровище, 1996).

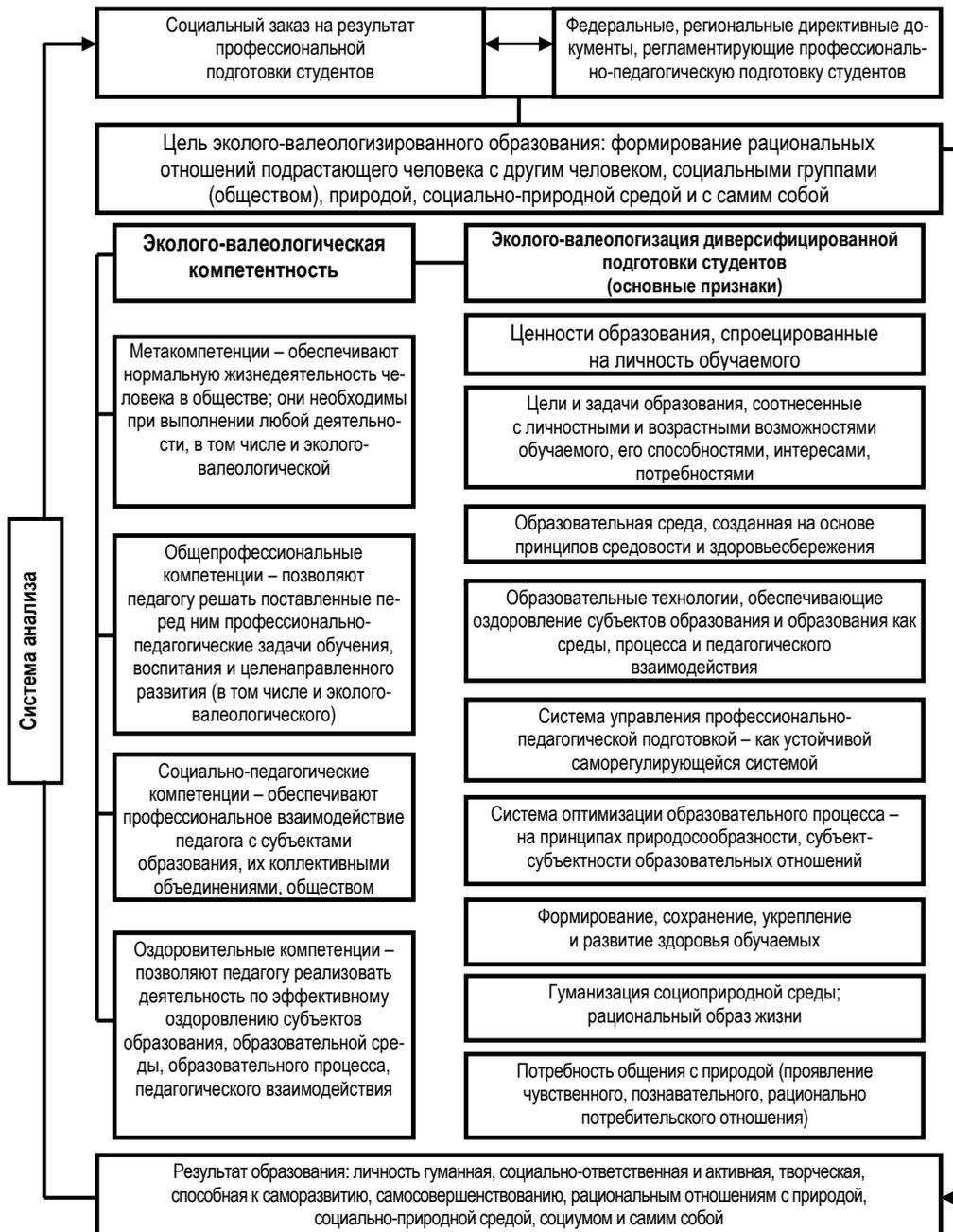


Рис. 18. Структурированная профессиональная компетентность педагогов – в аспекте оздоровления субъектов образования

Метакомпетенции включают следующее:

- способность быть гражданином;
- культуру мышления; способность к восприятию, анализу и синтезу;
- фундаментальные знания;
- навыки управления информацией (способность получать, хранить, анализировать, перерабатывать информацию, полученную из разных источников);
- способность к организации и планированию;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- коммуникативные навыки в русском языке;– способность решать возникающие проблемы;
- способность принимать организационно-управленческие решения и нести за них ответственность;
- способность управлять собой;
- способность работать в команде;
- способность к обучению;
- способность к рефлексии, саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- приверженность к этическим ценностям;
- способность применять знания на практике;
- способность к лидерству, инициативе и предпринимательству;
- способность к адаптации к изменяющимся условиям жизни;
- способность работать автономно;
- способность разрабатывать проекты и управлять ими;
- ориентация на качество;
- нацеленность на результат.

2. Общепрофессиональные компетенции – компетенции, которые позволяют педагогу решать поставленные перед ним профессионально-педагогические задачи обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека:

- осознание социальной значимости своей профессии, высокая мотивация к профессиональной деятельности;
- способность к анализу образовательных концепций, теорий;
- способность в ценностно-смысловой ориентации в мире;
- способность размышлять над собственной системой ценностей;
- способность понимать и распознавать многообразие обучаемых (воспитанников) и сложностей учебно-воспитательного процесса;
- осведомленность о различных ролях участников образовательного процесса;
- способность к творчеству, инновациям, оригинальному самостоятельному мышлению;

- способность проводить педагогические исследования;
- способность управлять учебными программами;
- способность анализировать учебные программы и материалы;
- свободное владение учебным предметом;
- стремление к успехам и достижениям обучаемых (воспитанников);
- способность в выборе стратегий преподавания, обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека;
- способность обдумывать и оценивать эффективность своей педагогической деятельности;
- способность оценивать результаты обучения и воспитания;
- способность предвидеть новые образовательные потребности обучаемых (воспитанников) и адекватно реагировать на них;
- способность в организации субъектов образования для совместного решения проблем;
- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства самосовершенствования, осознанно строить перспективы профессионального роста.

3. *Социально-профессиональные компетенции* – компетенции, которые необходимы педагогу для осуществления взаимодействия педагога с другим человеком (обучаемым (воспитанником), его родителями, коллегами по работе), социальными группами (ученическим коллективом (классом), родительским коллективом, педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения), обществом:

- способность к убедительной коммуникации;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- готовность разрешать другим субъектам образования (обучаемым (воспитанникам), родителям, коллегам по работе) принимать самостоятельные решения;
- способность вовлекать эмоции в процесс педагогической деятельности;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность жить и работать в международном контексте;
- способность принять другого человека, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- социальная мобильность;
- навыки консультирования;
- умение организовать мыследеятельность, смысловтворчество учащихся, игровую деятельность, рефлексивную деятельность.

4. *Оздоровительные компетенции* обеспечивают эффективную реализацию эколого-валеологической деятельности в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Характеристика оздоровительных компетенций педагогов представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика оздоровительных компетенций в области диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

№ п/п	Оздоровительные компетенции	Характеристика оздоровительных компетенций
1	Компетенции, относящиеся к человеку как биозкосоциальному существу, формирующемуся под воздействием трех факторов: природы (внешней и внутренней), среды и самого себя	<ul style="list-style-type: none"> – владение эколого-валеологическими знаниями о человеке – <i>организме, личности</i> как особом виде организации биологической, психической и социальной сущностей человека, что определяет его своеобразие – понимание сущностных особенностей становления и развития взаимоотношений человека с природой, социальными группами (обществом), социально-природной средой и самим собой – способность использовать знания о филогенетических и онтогенетических аспектах антропогенеза в организации и оздоровлении природосообразного образовательного процесса и здоровьесберегающей образовательной среды – владение основными методами, способами и средствами, технологиями природосообразного, здоровьесберегающего обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека – способность понимать сущность коадаптации человека и окружающей среды (в том числе и образовательной)
2	Компетенции, относящиеся к взаимоотношениям человека и окружающей среды	<ul style="list-style-type: none"> – способность понимать сущность и значение диагностических мероприятий в целях диверсифицированного оздоровления субъектов образования и самого образования как процесса, среды и педагогического взаимодействия – умение оценивать состояние благополучия учащихся и окружающей среды (в том числе и образовательной), выделять факторы риска и устойчивости – владение основными диагностическими методиками, позволяющими осуществлять мониторинг познавательного, чувственного и рационально-потребительского отношения подрастающего человека к природе, социально-природной среде и самому себе, а также мониторинг состояния здоровья человека и благополучия окружающей среды – навыки практического использования результатов мониторинга здоровья учащихся и окружающей среды в целях оздоровления – способность демонстрировать знание проблем окружающей среды, здоровья населения региона, а также экологических основ рационального природопользования и охраны здоровья подрастающего поколения

1	2	3
2	(продолжение)	<ul style="list-style-type: none"> – способность обеспечить адаптацию учащихся к условиям среды образовательного учреждения на основе знаний законов адаптации человека к среде обитания – владение основными методами защиты населения, в том числе и учащихся от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий природного, техногенного и социального характера
3	Компетенции, относящиеся к культуре здоровья и основам индивидуального здорового образа жизни	<ul style="list-style-type: none"> – способность демонстрировать знание основных подходов к здоровью (в интегрированном понимании его) – умение демонстрировать понимание выражения «пирамида здоровья», способность объяснить это явление учащимся – овладение знаниями о здоровье подрастающего человека в объективном и субъективном его развитии – способность к пониманию физиологических (биологических) и социальных аспектов здоровья подрастающего человека – способность использовать психолого-педагогический потенциал развития здоровья подрастающего человека – владение культурой здоровья как составляющей общей культуры человека – владение средствами самостоятельного, методически правильного использования способов сохранения, укрепления и развития здоровья, готовность к ведению индивидуального здорового образа жизни – навыки практического использования природных факторов оздоровления
4	Компетенции, относящиеся к деятельности по созданию здоровьесберегающей образовательной среды и использованию оздоровительных технологий	<ul style="list-style-type: none"> – владение знаниями об образовательной среде как специальном типе артесистемы – осознание законов построения здоровьесберегающей среды общеобразовательного учреждения – умение использовать нормативные правовые документы в оздоровительной деятельности – готовность создавать образовательную среду на основе принципов эколого-валеологии – способность реализовывать субъект-субъектные отношения, выстраивать рациональные неразрушающие взаимоотношения с субъектами образования – навыки практического использования оздоровительных технологий – умение осуществлять выбор оптимальных оздоровительных технологий с учетом возраста, пола, социальной и экологической среды
5	Компетенции, относящиеся к эколого-валеологизации общего образования	<ul style="list-style-type: none"> – владение знанием о концепциях экологического, валеологического образования и концептуальных основах эколого-валеологизации общего образования – способность выстраивать цели и задачи обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека в аспекте формирования рациональных взаимоотношений его с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой

1	2	3
5	(продолжение)	<ul style="list-style-type: none"> – умение придать содержанию преподаваемого предмета эколого-валеологическую направленность – способность к проведению учебных занятий и воспитательных мероприятий на основе принципов эколого-валеологии – способность демонстрировать знание организационного и методического обеспечения оздоровления образования на всех его ступенях
6.	Компетенции, относящиеся к личности педагога в условиях здоровьесберегающего образования	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к жизни, здоровью, среде жизни и социальному благополучию как к ценности – готовность к субъект-субъектным взаимоотношениям с учащимися, их родителями, коллегами по работе – способность демонстрировать осознание личной причастности к решению задач оздоровления субъектов образования и самого образования как процесса, среды и педагогического взаимодействия – осознание социальной значимости профессии педагога, высокая мотивация к формированию у подрастающего человека рациональных, ответственных, неразрушающих взаимоотношений с другим человеком, обществом, природой, социально-природной средой и самим собой – способность демонстрировать направленность на профессию педагога: любовь к своей профессии, ответственность, добросовестность, увлеченность делом, трудолюбие, любовь к своему предмету, любовь к детям – умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства самосовершенствования, осознанно строить перспективы профессионального роста – способность демонстрировать потребности в педагогической здоровьесберегающей деятельности (потребности в альтруизме, понимании, аффилиации, покровительстве) – способность демонстрировать качества характера: уравновешанность, требовательность, справедливость, чуткость, терпеливость, чувство юмора, общительность, жизнерадостность, доброжелательность, искренность – способность демонстрировать психологические качества: интуиция, наблюдательность, педагогический оптимизм, импровизация, находчивость, рефлексия, мотивационная направленность на ученика, педагогический такт, отношение к ученику как к самоценности – способность демонстрировать умение формировать индивидуальный стиль педагогического взаимодействия, неразрушающего личность ученика – способность к творчеству, инновациям; изобретательность – способность управлять собой, ставить четкие личные цели – способность принимать организационно-управленческие решения в оздоровительной деятельности и готовность нести за них ответственность

И.А. Зимняя выделяет следующие уровни овладения компетенциями – в связи с соответствующими уровнями освоения знания: *понимание, осмысление, воспроизведение, применение, трансформация*. Критериями оценки компетенций, по ее мнению, *могут* служить:

- *готовность* к проявлению компетенции (мотивационный аспект);
- *владение* содержанием компетенции (когнитивный аспект);
- *опыт* проявления компетенции в разнообразных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- *отношение* к содержанию компетенции и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетенции (рефлексивный аспект).

В нашем исследовании мы принимаем выделенную И.А. Зимней критериально-уровневую оценку овладения студентами представленных выше компетенциями.

Таким образом, сопряжение оздоровительных компетенций и критериальной оценки уровня овладения ими дает нам направления эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Формирование эколого-валеологической подготовленности, компетентности, готовности, профессионализма, мастерства педагога в решении актуальных задач оздоровления массового российского общего образования не может не иметь системного характера и не опираться на результаты исследований в области профессиограмм. В связи с этим целесообразно обратиться к исследованиям З.И. Тюмасевой, которая провела системный анализ профессиональной подготовки педагога на основе ее структурно-функциональной и деятельностной характеристики [354]. Мы свели результаты системного анализа, проведенного ею, выделив те позиции, которые показались нам наиболее важными – в связи с новационными процессами в современном образовании (рис. 19 и 20).

Поскольку профессиональный потенциал педагога обуславливается системой субъективно-объективных факторов, то и уровневая оценка профессионализма его также должна иметь системный характер. Система субъективно-объективных факторов корректна и эффективна, если эколого-валеологическая подготовленность педагога соответствует изменившемуся социальному заказу общества, который отражает новый социально-экономический уклад. Негативные тенденции и явления в самой системе образования влияют на содержание и формы эколого-валеологической подготовленности педагога, но не способны нивелировать те конкретные гуманные и гуманистические тенденции обновления, оздоровления всех аспектов образования, которые восходят к личности, в том числе личности педагога, обладающего высокими профессиональными и человеческими качествами.



Рис. 19. Структурно-функциональная характеристика эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Совокупность функционально-деятельностных параметров эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – в аспекте практической реализации ее структурно-функциональных параметров

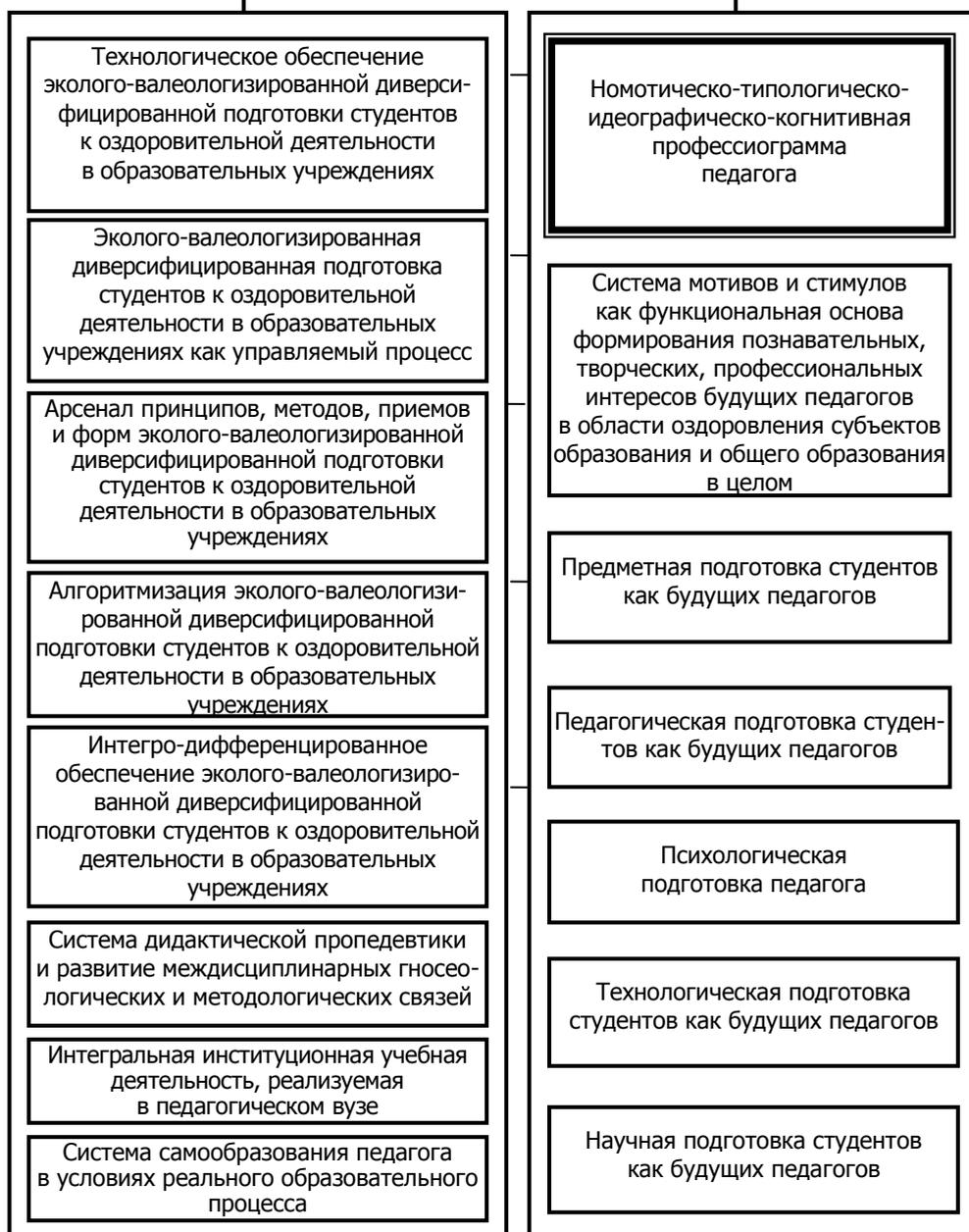


Рис. 20. Функционально-деятельностная характеристика эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Модель эколого-валеологизированной подготовки, а также эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях не может не иметь таксономию, соответствующую комплексным профессионально значимым качествам педагога как личности [354, с. 99–106] (рис. 21):

- *норматическая (нормативная) составляющая профессиональной программы педагога* – это арсенал характеристик педагога, на основе которых формируются конкретные, уровневые, этапные цели эколого-валеологизированной диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях подготовки его;

- *типологическая составляющая профессиональной программы педагога* определяет общие средства для достижения поставленных уровневых, этапных целей исследуемой подготовки студентов: общность таких уровневых средств обуславливается некоторым типовым набором профессионально важных качеств личности – в аспекте формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;

- *идеографическая (описательная) составляющая профессиональной программы педагога* характеризует конечный результат реального процесса формирования личности педагога в результате эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

- *когнитивная составляющая профессиональной программы педагога*, которая предполагает не столько набор профессионально значимых качеств педагога, пусть даже лично значимых, сколько его умение моделировать конкретную проблему в области диверсифицированной оздоровительной деятельности, находить ее решение и получать адекватный результат, решая задачи, которые встают перед педагогом в связи с конкретными условиями школы.

Разработка содержательных комплексных профессиональных программ, обобщающих идеи Н.М. Верзилина, В.В. Всесвятского, В.В. Половцова, Б.Е. Райкова, Н.А. Рыкова, М.Н. Скаткина, З.И. Тюмасевой, А.И. Щербакова, К.П. Ягодского, и других – в связи с интеграцией норматических, типологических, идеографических и когнитивных профессиональных программ, является актуальной проблемой, имеющей самостоятельное значение. Наше обращение к профессиональной программе обусловлено выявлением тех факторов, которые характеризуют цели, задачи, содержание, структуру, процесс, технологию, результат исследуемой подготовки студентов – от уровня эколого-валеологической подготовленности до уровня педагогического мастерства педагога.



Рис. 21. Взаимосвязь номотической, типологической, идеографической и когнитивной составляющих профессионаграммы педагога

Проведенный анализ позволил внести дополнения в имеющиеся профессионаграммы, адекватные тем требованиям, которые предъявляются к современному педагогу. Дополненная идеальная абстрактная модель педагога обобщает важнейшие профессионально значимые качества личности его, позволяющие целенаправленно и эффективно решать актуальную задачу

формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с социально-природной средой (приложение 2).

Наш подход к профессиограмме обусловлен следующими обстоятельствами:

– *во-первых*, последние директивные документы российского правительства поставили перед общим образованием конкретные первоочередные задачи, требующие трансформации отечественных общеобразовательных учреждений в «новую школу», заботящуюся о благополучии обучаемых;

– *во-вторых*, эколого-валеологизированная диверсифицированная подготовка студентов к оздоровительной деятельности является не отдельным видом подготовки студентов педагогического вуза, а подсистемой общей профессионально-педагогической подготовки;

– *в-третьих*, оздоровительная деятельность реализуется педагогами в образовательных учреждениях не на отдельных уроках и занятиях, она многоаспектна и многофункциональна, что раскрыто нами ранее в предыдущих параграфах.

Подводя итог, мы не можем не обратить внимание на тот факт, что главное условие эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – это ее фундаментальность, которая является основой не только эколого-валеологической компетентности и готовности, но и мобильности педагога. Только фундаментальное образование дает ему возможность успешно заниматься последующим самообразованием, соответствовать тем запросам, которые предъявляются ему обществом и государством в сфере образования.

3.3. Система эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Научно-прикладной анализ исследуемой проблемы позволил нам сделать следующие выводы:

- оздоровление субъектов образования и самого образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия возможно только с помощью адекватных комплексных средств, доступных не отдельным педагогам, но педагогическим коллективам общеобразовательных учреждений в целом;
- упреждающее оздоровление образования, средствами которого и осуществляется оздоровление субъектов образования, актуализирует решение *четырёх качественно разных актуальных задач*: а) оздоровление обучаемых; б) оздоровление образовательных систем; в) подготовка педагогов к решению

задач оздоровления обучаемых и образования; г) подготовка педагогических коллективов к эффективному решению подобных задач. Решение такой комплексной четырехуровневой задачи необходимо начинаться еще в педагогическом вузе;

- решить проблему формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия невозможно только средствами обучения, необходимо обращаться за помощью к воспитанию, на основе которого и формируются комплексные личностные качества будущего педагога;

- эколого-валеологизированная диверсифицированная подготовка к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях должна начинаться с упреждающей оздоровительной работы со студентами, ибо системные навыки оздоровления формируются только в процессе осознанной и отрефлексированной работы над собой.

Разработанная в Институте здоровья и экологии человека ЧГПУ система оздоровительной работы со студентами всех специальностей включает в качестве составляющих стартовую комплексную диагностику объективной и субъективной составляющих здоровья будущих педагогов и практическую оздоровительную работу в режиме интерактивного обучения. Наглядно система оздоровительной работы со студентами, как будущими педагогами, которым предстоит на практике в процессе своей педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях реализовывать диверсифицированное оздоровление субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, представлена на рис. 22. Подчеркнем: проводимая со студентами педагогического вуза оздоровительная работа имеет принципиально важное для становления педагога-профессионала значение – она обеспечивает формирование и развитие у студентов мотивированной потребности в здоровье, здоровом образе жизни, желания вести оздоровительную работу над собой, а в дальнейшем способствовать формированию комплексного благополучия своих учеников.

Эколого-валеологизированная диверсифицированная профессионально-педагогическая подготовка студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, как система, включает в себя пять подсистем, которые характеризуются и достаточной самостоятельностью, и, одновременно, тесно между собой взаимосвязаны, чем обеспечивают целостность и эффективность базовой системы.

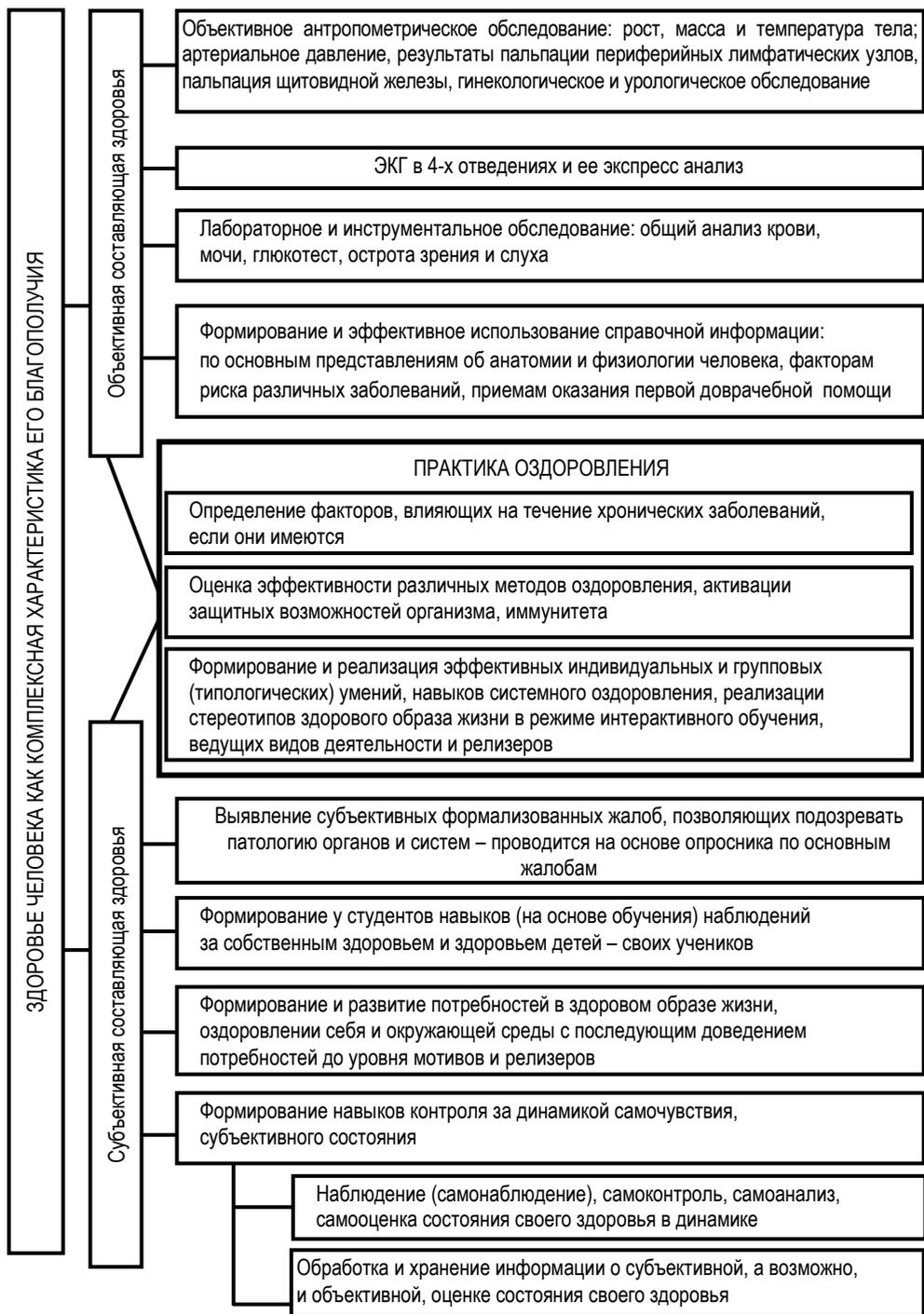


Рис. 22. Система оздоровления будущего педагога, ориентированная на его практическую подготовку к оздоровительной работе

Подсистема «Упреждающая профессионально-педагогическая подготовка». В рамках этой подсистемы реализуется упреждающая профессионально-педагогическая подготовка студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями подрастающего человека, на основе специальных разделов учебных дисциплин базовой части учебных планов уровневой системы педагогического образования (содержательная характеристика этой подсистемы дана в третьем параграфе четвертой главы).

Осуществляется также диагностика исходной, «стартовой» готовности студентов первого курса к оздоровительной деятельности; выявляется уровень сформированности потребности студентов, как будущих педагогов, в здоровье, здоровом образе жизни, видах оздоровления, дается объективно-субъективная характеристика здоровья студентов-первокурсников. Выявленные диверсифицированные типологические особенности позволяют в дальнейшем организовать целенаправленную оздоровительную работу со студентами. Решить комплексную проблему оздоровления подрастающего поколения и здоровьезатратности российского образования возможно только с помощью адекватных комплексных средств, которые доступны не только отдельным педагогам, но педагогическим коллективам образовательных учреждений в целом. Поэтому, как мы отмечали ранее, особое значение приобретает эколого-валеологизация общей профессионально-педагогической подготовки студентов на основе инвариантного компонента учебных планов.

Подсистема «Учебно-оздоровительная работа». В рамках данной подсистемы эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях со студентами первого и второго курсов организуется и проводится изучение биологических, экологических, медицинских курсов, а также создаются условия заинтересованного социального использования готовности студентов к оздоровлению обучаемых, образовательной среды, образовательного процесса, то есть к рефлексии в области самопознания. Будущие педагоги получают систему эколого-валеологических знаний об образовательной среде, здоровье, оздоровлении, адаптации, эволюции человека, его отношений к окружающему миру и самому себе и т.д. Более того, цикл дисциплин предусматривает освоение студентами приемов самопомощи и обогащение собственного опыта оздоровительной, здоровьесберегающей деятельности. Таким образом, учебно-оздоровительная работа с ними строится на основе параллельного изучения эколого-валеологизированных учебных дисциплин вариативной части учебных планов уровневой системы педагогического образования, эколого-валеологизированных учебных курсов биолого-эколого-медицинского содержания и специальных эколого-валеологических курсов.

Учебно-оздоровительная работа обуславливается следующими основными положениями:

1) эколого-валеологизированная диверсифицированная подготовка студентов к оздоровительной деятельности с обучаемыми должна основываться на комплексном знании о человеке как целостной био-эко-социальной системе в историческом и индивидуальном развитии, когда человек рассматривается как организм и личность;

2) невозможно понять, изучить, а также обучить и воспитать человека, не имея о нем комплексных представлений, не зная анатомо-физиологических, психологических особенностей, обусловленных возрастными и личностными возможностями и предрасположенностями;

3) система оздоровления и самосовершенствования не может достичь конечной цели без знаний основ психорелаксации;

4) невозможно оказать первую доврачебную помощь в критических ситуациях без учета особенностей повреждающего фактора, поэтому необходим подробный разбор взаимосвязей между патогенезом повреждающего фактора и методами, и средствами оказания неотложной помощи;

5) невозможно обеспечить рациональную организацию жизнедеятельности, способствующую сохранению, укреплению и формированию здоровья человека, без привития навыков распознавания и оценивания опасности, четких действий в опасных ситуациях, в том числе экологического характера, оказания взаимопомощи, а также ликвидации последствий проявления любой опасности (экологической в первую очередь) во всех сферах человеческой деятельности;

6) эколого-валеологизированная подготовка должна основываться на развитии рациональных, ответственных взаимоотношений студентов с окружающей его социально-природной средой, на знании законов развития природной среды, положенных в основу учения об экосистемах как открытых самоорганизующихся и самовоспроизводящихся системах, включающих совокупность абиотических и биотических компонентов;

7) обозначенная выше подготовка не может не основываться на диверсификации целей, задач, содержания, методов, средств, технологий, планируемых результатов с учетом уровня эколого-валеологической подготовленности студентов, а также уровня необходимого профилактического вмешательства, оцениваемого в ходе стартовой диагностики;

8) утверждение в жизни студентов идеалов здоровья должно основываться на формировании индивидуализированного здорового образа жизни и культуры здоровья, которые не могут быть привнесены с помощью знаний; они входят в обиход в процессе воспитания, на основе которого только и формируются комплексные личностные качества студентов, как будущих педагогов;

9) эколого-валеологизированная профессионально-педагогическая подготовка студентов к диверсифицированному оздоровлению обучаемых должна обеспечиваться интерактивной деятельностью всех ее субъектов в аспекте культуротворчества.

Учебно-оздоровительная работа со студентами хотя и упреждается обучением, то есть получением знаний, умений и навыков, но по своей сущности она уходит дальше – к формированию комплексных личностных качеств будущего специалиста, то есть к *воспитанию*, так как именно воспитание обращено к развитию потребностей, мотивов благополучия и оздоровления через формирование комплексных личностных качеств, субъективных, перцептивных оснований здоровья [38; 146; 188; 191; 245 и др.]. В связи с этим реализуются следующие формы работы:

– в начале учебного года со студентами проводится *цикл оздоровительно-воспитательных мероприятий* под девизом «Дары осени – нашему здоровью». Оно имеет большой смысл: происходит сплочение студенческого и преподавательского коллективов, погружение в проблему оздоровления и нацеленность студентов на проведение аналогичного цикла мероприятий во время прохождения практики в летних оздоровительных лагерях и оздоровительной составляющей педагогической практики в общеобразовательных учреждениях. Во втором семестре студенты вовлечены в мероприятия экологического марафона «Здоровье Земли – здоровье человека»;

– работа над *реферативно-исследовательскими работами*, индивидуальными и групповыми *творческими оздоровительно-социальными проектами* в области экологии, здоровья, оздоровления;

– организация и проведение *конкурсов творческих работ* в области экологии, валеологии, здоровья, оздоровления;

– подготовка *студентов-лекторов, волонтеров*, ведущих оздоровительную работу со студентами латвских курсов и школьниками базовых общеобразовательных учреждений;

– *беседы, практические занятия*, индивидуальное и групповое *консультирование* по проблемам: гармонизация межличностных отношений в семье, с близкими людьми, друзьями, однокурсниками; повышение работоспособности и снятие утомления, тревоги, стресса; предупреждение неблагоприятных социальных и избавление от вредных зависимостей; восстановление иммунных функций организма; развитие возможностей, повышение скорости обучения и быстродействия мышления; восстановление утраченных или ослабленных функций организма.

Активно участвуя в таких оздоровительно-воспитательных мероприятиях, студенты, как будущие педагоги, получают хорошие навыки практической организации и проведения подобных мероприятий во время педагогической

практики в летних оздоровительных лагерях и в общеобразовательных учреждениях, заводят индивидуальную методическую папку «Оздоровительная работа в школе».

Подсистема «Оздоровительно-учебная работа». Оздоровительно-учебная работа имеет своей целью формирование, закрепление и дальнейшее развитие оздоровительных потребностей студентов и сопровождается погружением в специальную оздоровительно-образовательную среду. В рамках данной подсистемы эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях будущие педагоги овладевают системными научно-обоснованными практическими навыками управления своим здоровьем и эколого-валеологического сопровождения природосообразных процессов обучения, воспитания и развития подрастающего человека в аспекте предстоящей педагогической практики – как в летних оздоровительных лагерях, так и в образовательных учреждениях. При выборе форм, методов, средств, приемов формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях в период оздоровительно-учебной работы с ними мы основываемся на выводах, сделанных в ходе анализа теории и практики здоровьесберегающей образовательной деятельности [1; 23; 30; 39; 82, 89; 107; 137; 174; 241; 327 и др.]:

- поскольку определяющие факторы, обуславливающие эффективность оздоровления, находятся вне сферы здравоохранения, особую значимость приобретают условия, формирующие образ жизни, а так же факторы окружающей среды и биологические особенности организма;

- эффективная оздоровительно-учебная работа со студентами обеспечивается интерактивной деятельностью ее субъектов; поэтому деятельность не может осуществляться вне субъект-субъектных образовательных отношений (рис. 23);

- оздоровительная активность может и должна достигать такой значимости для состояния здоровья, при которой она нивелирует негативное влияние других факторов образа жизни, в том числе образовательных;

- правильно организованное оздоровление способствует улучшению состояния здоровья на 20–30 %, в этом должен убедиться каждый студент в процессе реализации общих и специальных оздоровительных циклов, сориентированных на психосоматические особенности будущих педагогов;

- для студентов, как будущих педагогов, здоровье и навыки оздоровления имеют не только личностную, но и профессиональную значимость, потому что им предстоит формировать комплексное благополучие подрастающего человека и поколения в их гармонии с социально-природной средой;

- оздоровительная активность является управляемым интерактивным видом деятельности; управляемость предопределяется предметно-содержательным обеспечением учебных планов педвузовского образования.



Рис. 23. Содержание интерактивного оздоровления студентов

Содержание оздоровительно-учебной работы со студентами имеет инвариантный характер, нацеленный на развитие эколого-валеологической подготовленности всех студентов в области оздоровительной деятельности, и вариативный, который предлагает студентам на выбор «погружение» в интересные их области оздоровления (табл. 3). Оздоровительно-учебная работа, как подсистема эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, нацелена на формирование индивидуального здорового образа жизни – на основе упреждающей комплексной психосоматической диагностики. Исследования многих ученых детельствуют о том, что для своего благополучия, здоровой и полноценной жизни человеку необходимо жить по законам своей биологической конституции и в соответствии с психическими возможностями, нормой реакции организма на воздействия окружающей среды.

Таблица 3

Тематический план оздоровительно-учебной работы
со студентами педагогического вуза

№ п/п	Название разделов и тем	Кол-во часов
Инвариантный компонент оздоровительно-учебной работы		
1	Установочное занятие «Согласование ожиданий»	1
2	Диагностические методики оздоровления в образовании:	3
2.1	– психосоматические типы человека;	1
2.2	– комплексная субъективная экспресс-оценка состояния здоровья человека;	1
2.3	– валеологический самоанализ	1
3	Оздоровительные методики в образовании	11
3.1.	Методики, направленные на повышение резистентности организма и расширение адаптивных возможностей:	3
3.1.1	– массаж биологически активных точек и рефлексогенных зон;	1
3.1.2	– фитопрофилактика и фитооздоровление;	1
3.1.3	– оптимизация питания как средство управления энергетическим балансом организма человека	1
3.2	Методики, направленные на уменьшение психоэмоционального напряжения и улучшение деятельности центральной нервной системы:	5
3.2.1	– психопрофилактическое воздействие света и цвета на человека, цветооздоровление;	1
3.2.2	– вибрационно-вокальный массаж;	1
3.2.3	– музыкаоздоровление;	1
3.2.4	– релаксация как способ психофизиологической коррекции;	1
3.2.5	– аутогенная тренировка	1
3.3	Методики, направленные на снятие физического утомления:	3
3.3.1	– оздоровительные физкультурминутки;	1
3.3.2	– снятие зрительного напряжения	1
3.4.	Закаливающие методики в школе	1
4	Заключительное занятие – деловая игра «Урок здоровья»	2
Вариативный компонент оздоровительно-учебной работы		
5	Факультативные занятия	4
5.1	Аромаоздоровление	2
5.2	Твои биологические часы. Хронобиологическое расписание	2
5.3	Пальчиковая гимнастика	2
5.4	Гимнастика для позвоночника «Я позвоночник берегу»	2
6	Групповые и индивидуальные занятия	6
6.1	Психологические тренинги	3
6.2	Как родить здорового ребенка	3
6.3	Как сберечь голос будущему педагогу	3
6.4	Консультации психолога	3
6.5	Консультации врача	3

В рамках данной подсистемы эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов происходит вооружение их научно обоснованными практическими оздоровительными методиками и средствами, технологиями, позволяющими в условиях образовательного учреждения содействовать укреплению и сохранению здоровья подрастающего человека на основе здоровьесберегающей образовательной среды, природосообразного образовательного процесса и рационального педагогического взаимодействия, неразрушающего личность ученика и педагога. Оздоровительно-учебная работа предполагает следующие виды интерактивной деятельности:

- работа со студентами по ведению индивидуальных дневников физического и духовного оздоровления, папки «Оздоровительная работа в школе»;
- общеукрепляющие занятия – в режиме профилактики, реабилитации, коррекции;
- наблюдения за студентами и самих студентов за собой в режиме мониторинга динамики их оздоровления.

Оздоровительно-учебная работа состоит из нескольких этапов:

- *подготовительный этап*, в ходе которого осуществляется упреждающая информационная работа со студентами и деканатами факультетов, стартовая медико-психологическая диагностика, формирование спецгрупп студентов с учетом уровня их здоровья, организационно-содержательная работа с преподавателями, разработка вариативного тематического плана оздоровительно-учебной работы;

- *собственно реализаторский этап*, включающий установочный цикл (деловая игра «Согласование ожиданий»), циклы «Диагностические оздоровительные технологии оздоровления», «Оздоровительные методики в образовании»;

- *заключительный этап*, в ходе которого осуществляется подведение итогов оздоровительно-учебной работы в режиме интерактивного оздоровления (деловая игра «Урок здоровья»); обсуждение итогов работы на внутреннем и внешнем уровнях и корректировка дальнейшей работы в области формирования профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к оздоровлению субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса и педагогического взаимодействия.

Основными *методами и формами* оздоровительно-учебной работы со студентами являются: беседы-размышления, путешествия в тайны своей сущности, ситуационные рефлексии, тренинги, позволяющие общими усилиями преподавателей и студентов вести эффективный поток ответов на непростые для молодых людей вопросы формирования межличностных отношений, здорового образа жизни, оздоровления, природосообразного воспитания, развития, обучения, формирования здоровьесберегающей образовательной среды.

Названные формы занятий и используемые методы предполагают постоянное взаимодействие с индивидуальностью студента в аспекте интерактивных субъект-субъектных отношений, получение обратной связи, творческий подход и личный опыт преподавателя, степень его здоровья, наличие специального помещения.

Подсистема «Активное целенаправленное оздоровление». Активное оздоровление играет профилактическую роль и повышает реабилитационный потенциал студентов, перенесших какое-либо заболевание, поэтому данный вид оздоровления будущих педагогов мы рассматриваем как «реабилитирующее обучение». Оздоровление студентов предполагает комплекс мер, направленных на восстановление, расширение адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе и образовательной среды педагогического вуза. В связи с этим по результатам диагностики объективной и субъективной составляющей здоровья формируются специальные группы студентов («психологическая поддержка», «простудные заболевания», «заболевания опорно-двигательного аппарата», «органические заболевания»). Активное целенаправленное оздоровление будущих педагогов предполагает: а) медико-диагностическое обследование; б) тестирование на предмет характеристики субъективной составляющей здоровья; в) системное комплексное оздоровление в режиме «формирование потребности в здоровье и здоровом образе жизни – специальная валеологическая диагностика – активное системное оздоровление – консультации по здоровому образу жизни».

Подсистема «Оздоровительная составляющая педагогической практики». Содержание деятельности преподавателей и студентов в рамках данной подсистемы эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия определяется теми задачами, которые ставит перед студентами оздоровительная составляющая педагогической практики в летних оздоровительных лагерях и образовательных учреждениях. Подготовка к таким видам деятельности студентов педагогического вуза реализуется в соответствии с принципом: «усвоение достаточного объема эколого-валеологических знаний и овладение адекватными технологиями оздоровления обучаемых».

Подсистема «Оздоровительная составляющая педагогической практики» ориентирована на решение определенных оздоровительных задач, эффективное решение которых и должно быть продемонстрировано студентами-практикантами

- формирование взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой;

- обеспечение оздоровления образовательной среды конкретного образовательного учреждения, как комплексного средства формирования системного благополучия подрастающего человека;
- создание условий для реализации рациональной двигательной активности школьника;
- своевременное снятие перегрузки учащихся, обуславливающей состояние переутомления; укрепление психической составляющей здоровья;
- восстановление ослабленных функций организма; расширение его адаптационных возможностей;
- профилактика вредных воздействий на здоровье ученика; повышение устойчивости его организма к изменяющимся факторам социально-природной среды;
- диагностика диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей учащихся;
- формирование чувственного, познавательного, рационально потребительского отношения школьников к природной среде;
- формирование у школьников культуры здоровья и индивидуального здорового образа жизни;
- эколого-валеологическое просвещение и воспитание субъектов образования.

Программа оздоровительной составляющей педагогической практики в образовательных учреждениях включает:

1. Диагностический модуль. Образовательный процесс только тогда будет природосообразным, здоровьесберегающим, если он основывается на знании особенностей обучаемых. Еще К.Д. Ушинский заметил, что если мы хотим воспитывать ребенка во всех отношениях, то и знать его мы должны во всех отношениях. В этой связи предлагается выполнить диагностическое задание: а) определить психосоматические типы учащихся 7–11 классов; б) определить психосоматические состояния учащихся 2–6 классов. По результатам диагностики сформировать доминирующие группы учащихся класса и определить, какие здоровьесберегающие технологии целесообразно использовать на уроках для лучшего усвоения школьниками учебного материала, снятия психоэмоционального напряжения, повышения работоспособности.

2. Модуль «Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе».

- Сделать любой урок благоприятным для сохранения и укрепления здоровья школьников помогут здоровьесберегающие образовательные технологии, снижающие стрессовые воздействия образовательных факторов, психоэмоциональное напряжение, повышающие внимание и работоспособность. Это разные виды гимнастик: дыхательная, пальчиковая, гимнастика для глаз,

позвоночника, самомассаж биологически активных точек и рефлексогенных зон, релаксационные упражнения и т.д. Из всего многообразия уроков выберите три, на разных этапах которых вы используете выбранные здоровьесберегающие технологии – с учетом доминирующих типологических групп учащихся. Примените эти технологии (методики, способы оздоровления), проследите, как их применение влияет на работоспособность и психоэмоциональное состояние учащихся.

- Использование на школьных переменах таких здоровьесберегающих технологий как аэроионооздоровление, аромаоздоровление, музыкаоздоровление способствует более полному восстановлению работоспособности учащихся. Продумайте, какие здоровьесберегающие технологии вы можете использовать в этих целях, примените их и проанализируйте результативность их использования.

3. Модуль «Воспитательная работа с учащимися». В целях активизации знаний о способах сохранения и укрепления здоровья человека и привлечения внимания учащихся к своему здоровью и образу жизни, спланируйте и проведите внеклассное воспитательное мероприятие по здоровьесберегающей тематике. Проанализируйте его эффективность.

Подсистема «Творческая работа студентов в области благополучия человека и окружающей среды». Творческая самостоятельная работа студентов рассматривается нами как важный фактор целенаправленной мотивации будущих педагогов на активную эколого-валеологизированную диверсифицированную подготовку студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Организационно-содержательное обеспечение данной подсистемы предполагает:

- работу над рефератами, подготовку тематических дидактических и методических материалов;
- разработку моделей конкретных видов занятий, составление проектов по экологической, валеологической, эколого-валеологической тематике;
- проведение праздников здоровья и природолюбия, олимпиад, конференций и марафонов;
- проведение исследований и участие на их основе в грантовых конкурсах на лучшую научную работу студентов;
- подготовка курсовых и дипломных работ по проблеме формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой.

Выводы по третьей главе

1. Многоуровневая концептуальная модель эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях требует создания адекватной технологии ее практической реализации – вследствие сущностной взаимосвязи теоретических исследований с образовательной практикой. При этом выполненный анализ онтологических и гносеологических основ исследуемой нами подготовки как подсистемы общей профессиональной подготовки студентов в условиях уровневого педагогического образования позволяет сделать это в полном объеме.

2. Технология реализации исследуемой нами подготовки разрабатывается на основе принципов педагогической антропологии, культуротворчества, интерактивности, природосообразности, эколого-валеологизации, интегродифференциации, вариативности (диверсификации) и дискретности. Системность такой технологии обуславливается функциональными модулями (целевым, организационно-содержательным, организационно-деятельностным, диагностико-результативным и коррекционным) и соответствующими причинно-следственными связями между ними.

3. Эффективность формирования у студентов, как будущих педагогов, эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях определяется целенаправленной реализацией организационно-содержательных подсистем эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности, которые имеют определенную структуру и конкретное информационное наполнение. К таким подсистемам относятся: 1) упреждающая профессионально-педагогическая диагностика, включающая стартовую диагностику объективной и субъективной составляющих здоровья студентов; 2) учебно-оздоровительная работа; 3) оздоровительно-учебная работа; 4) активное целенаправленное оздоровление; 5) оздоровительная составляющая педагогической практики; 6) творческая работа студентов в области благополучия человека и окружающей среды.

4. В качестве результатов эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях рассматриваются компетенции: метакомпетенции, общепрофессиональные, социально-профессиональные и оздоровительные компетенции. При этом совокупность оздоровительных компетенций, которые обеспечивают эффективную реализацию диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, включает в себя: а) компетенции, относящиеся к человеку как биоэкосоциальному существу,

формирующемуся под воздействием трех факторов: внешней и внутренней природы, среды и самого себя; б) компетенции, относящиеся к взаимоотношениям человека и окружающей среды; в) компетенции, относящиеся к культуре здоровья и основам индивидуального здорового образа жизни; г) компетенции, относящиеся к деятельности по созданию здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной среды и использованию оздоровительных технологий; д) компетенции, относящиеся к эколого-валеологизации общего образования; е) компетенции, относящиеся к личности педагога в условиях здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего образования.

5. Структурно-функциональная и функционально-деятельностная характеристики эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливают, с одной стороны, такие ее качества, как системность и непрерывность, а с другой стороны – обращение к профессиограмме, раскрывающей творческий потенциал педагогов в диверсифицированной оздоровительной деятельности по отношению к субъектам образования, образовательной среде, образовательному процессу, педагогическому взаимодействию. Это и обусловило модернизацию профессиограммы педагога, внесение в ее содержание таких позиций, которые обуславливают эффективную реализацию в образовательном учреждении диверсифицированной оздоровительной деятельности.

ГЛАВА IV

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИИ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Создание педагогической системы только тогда будет эффективным, а сама система адекватной запросам развивающегося общества и образования, если обеспечивается целесообразная последовательность следующих этапов: «практика – познание – активная деятельность – теория – эксперимент – оценка эффективности». Именно в связи с этим научно-прикладная разработка эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях сочетает в себе поэтапный научный поиск с адекватной практической деятельностью. В предыдущих главах монографии выполнено теоретическое обоснование исследуемой новационной подготовки студентов. Здесь же мы обращаемся не просто к итоговой практике, но к системной экспериментальной реализации разработанной выше многоуровневой концептуальной модели.

4.1. Объективные основания эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Характерные особенности разработанной технологии эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях обуславливаются многими факторами, среди которых важную роль играет упреждающая оценка, *во-первых*, уровня сформированности отношений субъектов образования к своему здоровью; *во-вторых*, благополучия образовательной среды; *в-третьих*, уровня профессиональных компетенций педагогов образовательных учреждений в области комплексного оздоровления; *в-четвертых*, уровня «стартовой» готовности студентов первого курса к оздоровительной деятельности. Анализ обозначенной выше оценки позволит сделать определенные выводы, которые послужат мотивационными и ориентационными факторами формирования у будущих педагогов осознанной потребности в целенаправленном диверсифицированном оздоровлении субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия. Необходимо

также отметить, что названные оценки относятся по своей характеристике к объективно-субъективным оценкам, поэтому возможна их некоторая вариативность.

4.1.1. Оценка потребности студентов целенаправленно формировать эколого-валеологическую готовность к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Такая оценка складывается из многих показателей, один из которых – состояние здоровья студентов и потребность в оздоровлении самого себя. Характеристика объективной составляющей здоровья студентов основывается на изучении медицинских карт, находящихся на руках студентов, а также при анализе ответов на вопрос об имеющихся у студентов зафиксированных в медицинских картах хронических заболеваний. Выявленная таким образом структура заболеваний студентов первого курса представлена на рис. 24. В диагностической работе приняли участие 385 студентов девяти факультетов ЧГПУ. Как видно из диагностических данных, основными хроническими заболеваниями студентов-первокурсников, обучающихся на девяти факультетах ЧГПУ являются: заболевания органов дыхания (до 42,4% студентов), ЛОР-заболевания (до 41,1%), заболевания опорно-двигательного аппарата (до 27,8%), сердечно-сосудистые заболевания (до 20,2%).

Анализ ответов студентов на вопросы адаптированных опросников по Айзенку, Гессенскому, Холмсу – Раге позволяет выявить особенности субъективной составляющей здоровья будущих педагогов (рис. 25):

- психологической особенностью студентов, поступивших на первый курс педагогического университета, являются повышенная и высокая стрессонапряженность и низкая стрессоустойчивость, что обуславливается не только личными особенностями студентов, но и высокой интенсивностью их студенческой жизни. Это создает проблемы адаптации студентов к новой для них образовательной среде, ведет к накоплению психической напряженности, неспособности усваивать необходимый и все возрастающий объем информации, ухудшению состояния здоровья. Проведенный нами сравнительный анализ результатов опроса студентов показывает, что с 2006–2007 учебного года возросло число студентов, психическое состояние которых характеризуется показателем «высокая стрессонапряженность»;

- почти каждый четвертый студент-первокурсник демонстрирует повышенную и высокую тревожность (до 23,8% студентов), повышенную и высокую фрустрацию (до 24,3%), повышенную и высокую агрессивность (до 33,0%), повышенную и высокую ригидность (до 29,3%).

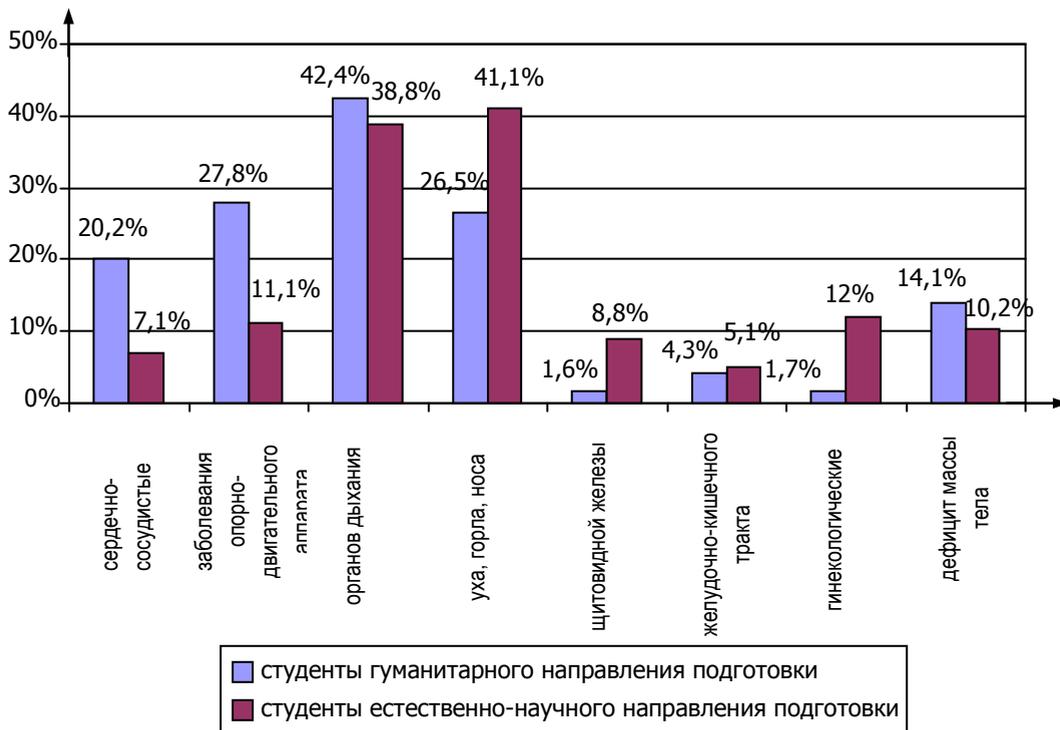
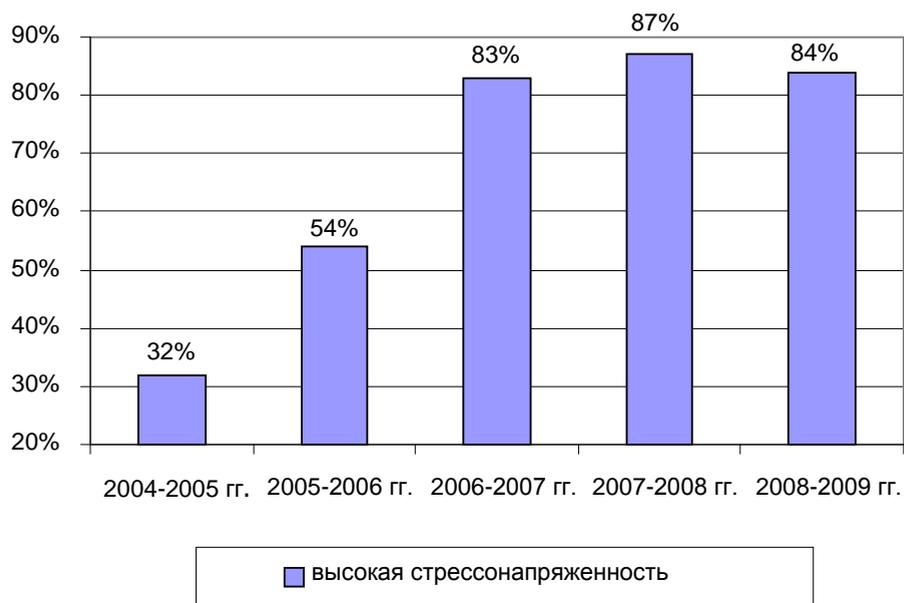


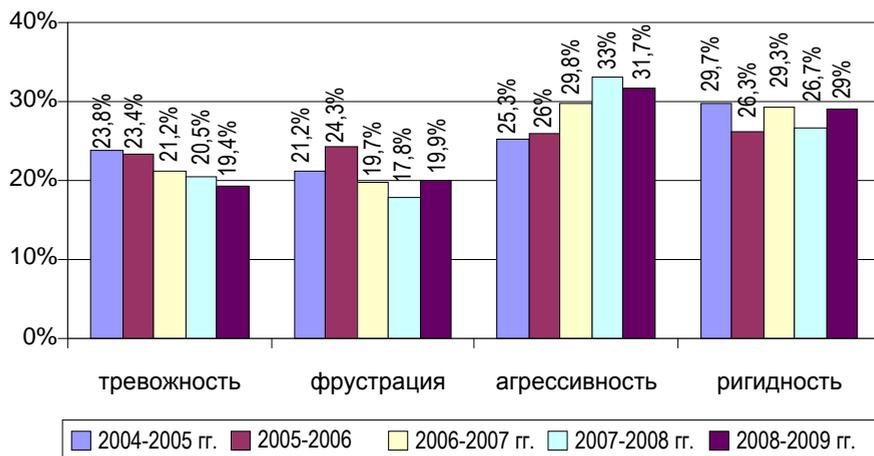
Рис. 24. Структура заболеваний студентов первого курса ЧГПУ (2004–2009 гг.)

Обозначенные выше проблемы в состоянии здоровья будущих педагогов обуславливают проявление трудностей студентов в общении с другими людьми, социальными группами, а также значительную стереотипность в поведении. Все это снижает адаптацию студентов к новой для них образовательной среде педагогического вуза, вызывает психоэмоциональное напряжение и усиливает стрессовое воздействие образовательных факторов.

Усугубляет выявленное состояние здоровья студентов их отношение к вредным привычкам, которые сформировались у них или в годы школьной жизни, или как неоправданное стремление к снятию нервного напряжения в первые годы студенческой жизни. В таб. 4 представлены данные опроса студентов 1–4 курсов (292 человека) курируемых Институтом здоровья и экологии шести факультетов ЧГПУ.



а) по Холмсу-Раге;



(повышенный и высокий уровни)

б) по Айзенку

Рис. 25. Субъективная оценка психического состояния студентов первого курса ЧГПУ

**Структура выявленных факторов риска
(по субъективным показаниям) у студентов ЧГПУ (2004–2009 гг.)**

Факультеты	Курение (%)			Употребление алкоголя (%)			Употребление психотропных веществ (%)		
	некурящие	допускающие	курящие	непьющие	допускающие	пьющие	отрицание, страх	сочувствующие	группа риска
иностранн языков	15,4	40,8	43,7	25,1	58,5	16,4	28,7	61,4	10,5
информатики	17,7	48	34,3	19,4	56,5	24,5	29,3	58,9	11,8
подготовки УНК	28,5	42,1	29,4	12,6	75,1	12,3	57,2	39,5	3,3
математики	49	16	35	10	65	25	55	35	10
физический	42,8	14,2	42,8	7,1	42,8	50,2	27,5	65,4	7,1
исторический	28,1	34,3	37,5	12,5	71,8	15,6	28,1	59,3	9,3
по универси- тету в целом	30,2	32,72	37,08	14,45	61,55	24	37,6	53,8	8,6

Отвечая на вопрос, какое влияние на них оказывает обучение в педагогическом вузе, студенты отметили следующее:

- испытывают многочисленные эмоциональные переживания, повышение психических нагрузок и перегрузок – 65,3% студентов;
- наблюдается усугубление болезненных недугов – 38,5%;
- возможности и способности к релаксации и отдыху ограничены – 19,2%;
- неоправданно меняется стиль жизни, исключая реальную заботу о собственном здоровье – 15,5%;
- почти каждый третий студент заявил об использовании средств, не всегда отвечающих профилактике здоровья, с целью снятия психоэмоционального напряжения – 31%;
- 84,6% студентов отмечают, что на данном этапе жизни у них участились стрессовые ситуации, причем достаточно длительные.

Изучение потребности в здоровье, здоровом образе жизни, оздоровлении у студентов ЧГПУ, в котором приняли участие 324 студента 2–4 курсов, позволило сделать следующие выводы:

- уровень сформированности потребности быть здоровым у студентов, поступивших на первый курс педагогического университета, в течение пяти лет снизился с 28,4% в 2004–2005 учебном году до 2,2% в 2008–2009 учеб-

ном году (рис. 26). Отягощенные болезнями будущие педагоги, привыкшие к своим проблемам со здоровьем, вряд ли имеют предрасположенность к активному оздоровлению: у них более сформирована потребность «быть больным», и такая ситуация усугубляется с каждым годом, как бы не декларировалась забота о здоровье подрастающего поколения;



Рис. 26. Исходный уровень сформированности потребности в здоровье у студентов первого курса ЧГПУ (2004–2009 гг.)

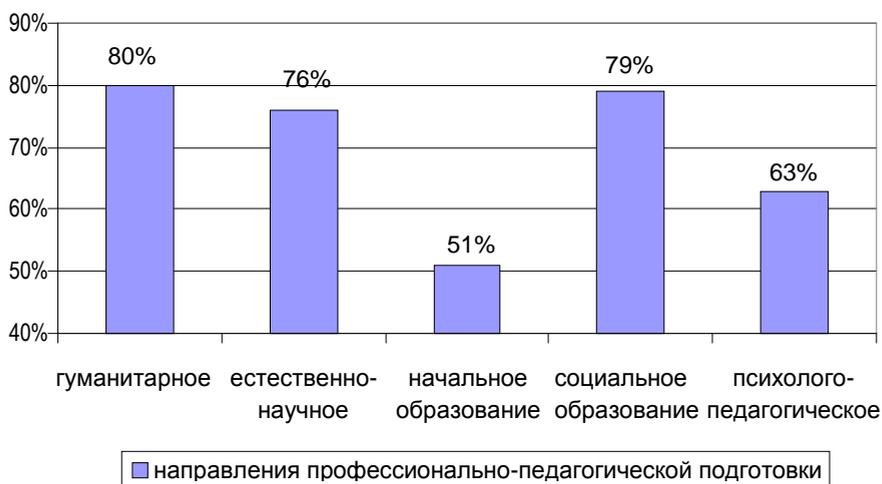


Рис. 27. Общая характеристика потребности в оздоровительной поддержке студентов третьего курса ЧГПУ (2004–2009 гг.)

- потребность в оздоровительной поддержке студентов педагогического вуза ярко выраженная; причем, более всего в ней нуждаются студенты гуманитарного направления профессионально-педагогической подготовки (факультеты филологический и иностранных языков) и социального образования (рис. 27). Таким образом, традиционное высшее профессиональное образование также как и общее образование является не только небезопасным для здоровья студентов, но и еще более усугубляет эти проблемы;

- у студентов более старших курсов педагогического университета – по сравнению с первокурсниками – потребность в здоровье, здоровом образе жизни выражена еще слабее (рис. 28); такая ситуация имеет под собой объективные основания, которые изложены выше. В традиционном отечественном педагогическом образовании практически отсутствует система обучения будущих педагогов оздоровлению и оздоровительной деятельности, так как научить этому при отсутствии здоровьесберегающей образовательной среды в высшем учебном учреждении вряд ли возможно.

Таким образом, традиционная профессионально-педагогическая подготовка не создает условий для реализации возможностей формирования у студентов эколого-валеологической готовности к оздоровительной деятельности. Следовательно, в будущем они не будут способны к формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, и тем самым решать актуальные задачи сохранения российского этноса.

Изучение «стартовой» эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях проведено нами по следующим позициям:

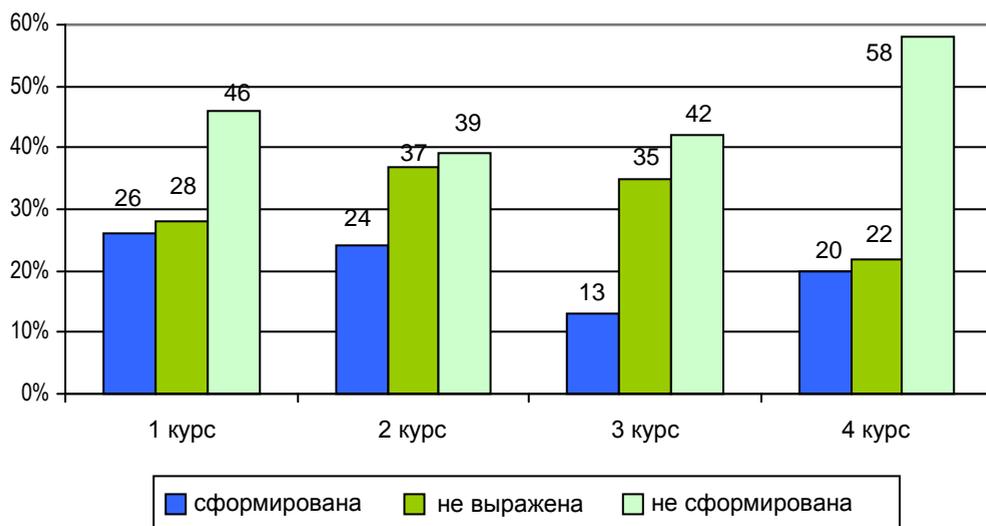
а) отношение студентов к себе и своим будущим ученикам как к субъектам здоровья;

б) отношение к образованию, образовательной среде и педагогическому взаимодействию как фактору оздоровления;

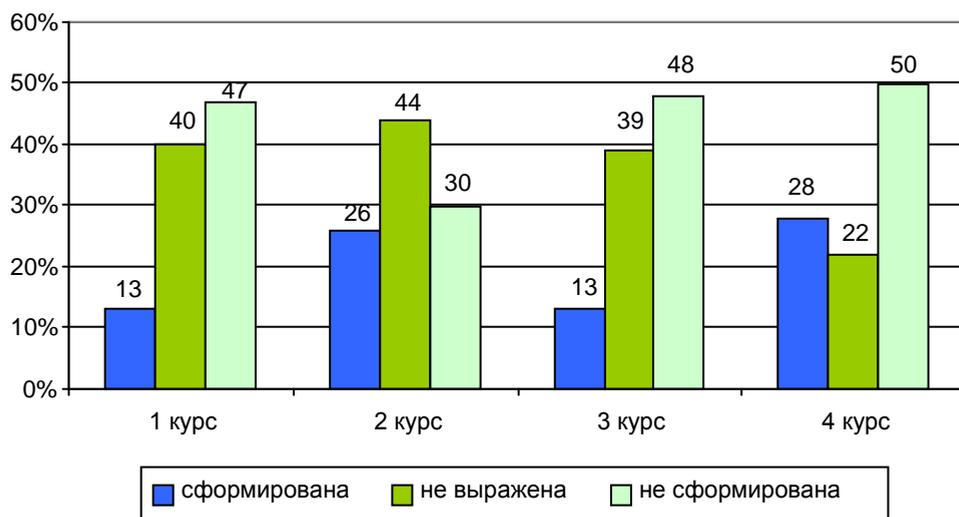
в) форма активности студентов в процессе эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях подготовки (рис. 29).

Обозначенная выше оценка необходима для последующей сравнительной оценки результатов реализации обозначенной выше подготовки студентов – в условиях лонгитюдного анализа, педагогического мониторинга, верификации и валидности оценки.

Дополнительные результаты диагностики, проведенной со студентами факультетов ЧГПУ, представлены в приложении 4.



а) гуманитарное направление профессионально-педагогической подготовки;



б) естественнонаучное направление профессионально-педагогической подготовки

Рис. 28. Сравнительная оценка уровня сформированности у студентов ЧГПУ потребности в здоровье, здоровом образе жизни – при традиционной профессионально-педагогической подготовке в вузе

4.1.2. Оценка сформированности у педагогов образовательных учреждений отношения к благополучию учащихся, оздоровлению субъектов образования и самого образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия

Характеризуя отношения педагогов общеобразовательных учреждений к учащимся необходимо отметить, что только 23% педагогов демонстрируют искренние, заинтересованно-выраженные отношения, которые основываются на понимании педагогами своих учеников, потребности в субъект-субъектном взаимодействии. Такие отношения между педагогом и учеником способствуют благополучной адаптации его в школе, сводит на нет стрессовое воздействие образовательного процесса. 54% педагогов имеют «невывраженные» отношения с учащимися, которые выражаются словами: «не поняла своих учеников», «не заинтересована в учениках», «не умею понять учеников». Почти каждый пятый педагог (23%) откровенно заявляет, что не заинтересован в своих учениках, их благополучии (здоровье) – «это проблемы не мои», «ничего не понимаю и не знаю, в чем и как помочь», «мне все равно». При этом 27% педагогов характеризуют свои отношения с учащимися как обостренные и частично обостренные, 38% готовы совершенствовать взаимоотношения со своими учениками, а 35% – не выразили желания дать оценку взаимоотношениям с детьми.

Отношения педагогов образовательных учреждений с родителями учащихся нельзя охарактеризовать как интерактивные, заинтересованные, субъект-субъектные взаимоотношения: готовность совершенствовать свои взаимоотношения с родителями высказали только 4% педагогов. Обостренные отношения с родителями учащихся проявляются также у 4% педагогов, а у остальных педагогов отношения с родителями «никакие» – не хорошие и не плохие.

В этой связи интересны предположения педагогов относительно ожиданий родителей от взаимоотношений с ними (приложение 4).

Нынешнее достаточно радикальное реформирование отечественного общего образования является важным фактором обновления самих концептуальных основ формирования и развития эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и квалификации педагогов в целом. Необходимость такого обновления – именно на данном этапе развития общества – предопределяется целым рядом объективных условий, факторов, обращенных как к отдельным субъектам образования, так и ко всем им вместе взятым, когда речь идет, с одной стороны, о формировании единого и целостного образовательного процесса, а с другой – об образовательной среде и едином образовательном

пространстве. Как бы то ни было, основной причиной обновления современного российского массового общего образования является низкий КПД его. Заметное снижение эффективности образования (и, соответственно, профессионально-педагогической подготовки педагогов) обусловливается коммулятивным характером накопления информации, которую должен усвоить подрастающий человек. Если ее объем удваивается каждые пять лет и общее образование вынужденно принимает его дидактический эквивалент, то образовательные нагрузки на ученика общеобразовательной школы постоянно нарастают и сопровождаются возрастанием психоэмоционального напряжения, что приводит к возникновению и развитию психосоматических заболеваний. Работники образования должны знать и осознавать, что период детства имеет огромную самостоятельную значимость в жизни каждого человека, и прожить этот период человек должен вполне полноценно. Исследования психофизиологов показали, что как замедленное, так и ускоренное проживание ребенком детства является пагубным для последующего его развития.

Чтобы со всей определенностью оценить необходимость постоянного развития процесса профессионально-педагогической подготовки студентов, как будущих педагогов, повышения профессиональной квалификации педагогов, приведем ряд количественно-качественных показателей, которые естественным образом задают направление, вектор творческого, исследовательского поиска в этой области. При ориентации комплексного процесса образования на традиционные формы обучения и одновременную необходимость эффективного усвоения возрастающего объема учебной информации эффективность восприятия учеником такой информации характеризуется следующим образом:

- от прочитанного учеником в его памяти остается не более 10% информации (заметим, кстати, что КПД самых совершенных паровозов едва достигает 9%);
- от услышанного ученик усваивает 20%, от увиденного – 30%; от того, что ученик слышит и видит одновременно, усваивается 50 %; от того, что говорит сам – 70%, а от того, что использует в своей практической деятельности (особенно в самостоятельном творчестве) – 90%;
- в среднем до 80% из тех, кто поступает в первый класс,отягощены заболеваниями и их подготовленность к школе не отвечает критерию «школьная зрелость»;
- до 99% выпускников общеобразовательных школ уходят во взрослую жизнь, имея хронические заболевания; причем среди них 7% детей имеют одно заболевание, 20% детей – два заболевания, 41% – три заболевания, а 15% – даже семь заболеваний.

Далее, если еще в 70–80-е годы XX века контрольные проверки уровня подготовленности школьников общеобразовательных школ, например, естественнонаучных знаний учащихся показывали, что 40–60% из них не имеют достаточной подготовленности по дисциплинам естественнонаучного цикла, то уже в конце 90-х годов этот показатель не опускается и составляет в среднем 60%. Приведенные выше объективные характеристики одного из основных субъектов образования, формирующие один из блоков образовательных параметров-координат, могут задать вектор обновления, а точнее, оздоровления профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации их только в комплексе с другим блоком параметров-координат, которые позволяют объективно представить уровень педагогического потенциала педагога, формируемого и развиваемого в процессе его становления (особенно в области диверсифицированной оздоровительной деятельности). В этой связи дадим оценку некоторым основным составляющим творческого потенциала педагогических коллективов образовательных учреждений.

Позиция 1. Уровень профессиональной подготовленности педагогов образовательных учреждений к реализации эколого-валеологической деятельности – в аспекте создания здоровьесберегающей образовательной среды, реализации природосообразного образовательного процесса, построения субъект-субъектных образовательных отношений, а также профессионального самосовершенствования в данной области. В исследовании, в результате которого и был выявлен обозначенный выше уровень профессионально-педагогической подготовленности педагогов, приняли участие 1242 педагога образовательных учреждений гг. Челябинска, Копейска, Коркино, Аши, Сатки, Качканара и Уйского района Челябинской области. Результаты его обобщены на рис. 30.

В процессе исследования мы использовали номотическую составляющую профессиограммы, куда вошли составляющие, характеризующие уровень сформированности гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных умений, направленность личности педагога, особенности характера и способности его. Такой подход имеет объективные основания, так как формирование комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой может осуществляться только в условиях здоровьесберегающей образовательной среды, важным фактором которой является сам педагог, природосообразного образовательного процесса и субъект-субъектного, интерактивного педагогического взаимодействия. Проведенное исследование позволило выделить определенные типологические группы педагогов образовательных учреждений.

Первую группу составили педагоги, профессионально-педагогическую подготовленность которых определяют качества и свойства личности, объединенные в следующие три совокупности: «направленность», «характер», «способности». Такие педагоги составили 73,1%.

Во *вторую группу* вошли педагоги (15,4%), которые чувствуют себя уверенно во «внеучебной деятельности». У них в большей степени сформированы гностические, проектировочные и конструктивные умения, но они проигрывают в учебной деятельности – результаты учебно-воспитательной работы их не удовлетворяют.

Третья группа – это педагоги (11,5%), которые сильны в «учебной деятельности». У них сформированы организаторские и коммуникативные умения, и они удовлетворены результатами своей педагогической деятельности.

Нельзя не выделить группу педагогов, которые в оценке профессионально-педагогической подготовленности высказали неудовлетворенность результатами своей педагогической деятельности, 46,2% педагогов не удовлетворяет уровень учебно-познавательной деятельности учащихся. Заметим, что учебно-познавательная деятельность учащихся и учебно-воспитательная деятельность педагогов глубоко коррелированы.

Позиция 2. Оценка компетенций педагогов в области оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Для этого нами была использована адаптированная методика М. Вудкока и Д. Фрэнсиса.

Отслеживалось проявление педагогами компетенций, обеспечивающих эффективную оздоровительную деятельность в образовательных учреждениях:

- *способность управлять собой:* в полной мере использовать свое время, энергию, умения, справляться со стрессами современной обыденной и профессиональной жизни (К 1);
- *разумные личные ценности:* ясное понимание своих личных ценностей; наличие ценностей, соответствующих условиям современной профессиональной и частной жизни, жизни и здоровья, благополучия окружающей социально-природной среды (К 2);
- *четкие личные цели:* ясность в вопросе о целях своей личной и профессиональной жизни; наличие целей, совместимых с условиями работы и жизни (в том числе в области оздоровительной деятельности) (К 3);
- *упор на постоянный личный рост:* настроенность и восприимчивость к новым ситуациям и возможностям, желание, потребность в профессиональном и личностном самосовершенствовании (в том числе и в области оздоровления) (К 4);
- *навык решать проблемы:* наличие стратегии, необходимой в принятии решений, а также способности решать актуальные профессиональные и житейские проблемы (в том числе и в области оздоровительной деятельности) (К 5);

- *изобретательность и способность к инновациям*: наличие способности генерировать новые идеи; умение их принять и использовать (в том числе и в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды) (К 6);

- *высокая способность влиять на окружающих*: наличие способности обеспечивать участие и помощь со стороны окружающих (учащихся, их родителей, коллег и т.д.), или влиять на их решения (также и в области оздоровления себя и окружающей социально-природной среды) (К 7);

- *знание современных управленческих подходов*: понимание мотивации людей к работе (в том числе и к оздоровительной деятельности) (учащихся, родителей, коллег и других); современные представления о роли руководителя разного ранга, адекватные современным представлениям о лидерстве (в том числе и лидерстве в оздоровительной деятельности) (К 8);

- *способность руководить*: наличие способности или желания помочь другим (учащимся, родителям, коллегам) в их развитии и расширении творческого потенциала (в том числе и области оздоровительной деятельности) (К 9);

- умение обучать и развивать «подчиненных» (учащихся класса, учителей-предметников как членов методического объединения, педагогический коллектив общеобразовательного учреждения): способность содействовать развитию и повышению эффективности рабочих групп или коллективов (К 10);

- умение наладить групповую работу разной направленности: способность формировать и развивать эффективные рабочие, творческие группы и профессиональный коллектив в целом, в том числе ученические и педагогические группы и коллективы (К 11).

Результаты изучения комплексных компетенций педагогов представлены на рис. 31.

Позиция 3. Оценка эколого-валеологической готовности педагогов и педагогических коллективов общеобразовательных учреждений к диверсифицированной оздоровительной деятельности. Проведенный нами анализ показывает, что:

- до 40% учителей определяют свое отношение к решению задач в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса и педагогического взаимодействия как «не хочу» и либо занимают позицию активного неприятия, либо позицию пассивного неприятия, которую можно представить в виде комбинаций «хочу, не надо» или «хочу, не должен»;

- до 50% педагогов школьного педагогического коллектива занимают позицию, которую можно характеризовать комбинацией «хочу, надо, не умею», что можно трактовать как самокритичное признание неготовности к эффективной оздоровительной деятельности субъектов образования на основе диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, предрасположенностей учащихся, а также самого образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия;
- из оставшихся 10% учителей, занявших субъективную позицию «хочу, надо, умею», реально только 2–7% действительно объективно соответствуют этой позиции.

4.1.3. Оценка уровня сформированности у учащихся образовательных учреждений отношения к своему здоровью, здоровому образу жизни, оздоровлению

В первую очередь охарактеризуем состояние здоровья учащихся образовательных учреждений Челябинской области – на основе объективных показателей (по медицинским картам) и субъективных суждений, высказанных в процессе анкетирования школьников и бесед, проведенных с ними в процессе работы над настоящим исследованием.

В эксперименте приняли участие 532 школьника. Объективное состояние здоровья учащихся образовательных учреждений по результатам медицинских осмотров и медицинских карт таково: 35,4% школьников имеют заболевания опорно-двигательного аппарата; 29,4% – заболевания желудочно-кишечного тракта; 17,8% – заболевания верхних дыхательных путей; 13,5% – заболевания органов зрения; 9,8% – заболевания нервной системы; у 11,6% учащихся отмечается дефицит массы тела. В результате первую группу здоровья имеют 6,5% учащихся 1–10 классов образовательных учреждений; вторую – 60,9%, третью – 32,6% школьников. Сопоставим данные нашего исследования с теми, которые представлены в «Справке о совершенствовании деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях» (февраль 2009 года) [333]:

- лишь 10% выпускников образовательных учреждений могут быть отнесены к категории здоровых;
- общая заболеваемость детей в возрасте до 14 лет возросла за последние пять лет на 16%, а юношей и девушек в возрасте 15–18 лет – на 18%;
- продолжается рост показателей болезней органов дыхания, сердечно-сосудистой, нервной системы, крови и кроветворных органов, врожденных аномалий и анемий (рис. 32);

– количество детей в возрасте 6–7 лет, не готовых к систематическому обучению, превышает 32%;

– около 10% детей школьного возраста имеют сниженные антропометрические характеристики; частота низкой массы тела у детей и ее дефицит выявляются в три раза чаще, чем десять лет назад;

– численность школьников, жалующихся на состояние здоровья более, чем один раз в неделю, составляет в России 41% девочек и 32% мальчиков (в сравнении с Австрией – 17% и 12%, Португалией – 29% и 16%, Исландией – 29% и 26%, Францией – 41% и 32%, Турцией – 68% и 53%).

Результаты анализа субъективных суждений, высказанных учащимися образовательных учреждений Челябинской области о своем здоровье, сформированности у них санитарно-гигиенических навыков, знаний и умений сохранять и укреплять свое здоровье, вести индивидуальный здоровый образ жизни представлены на рис. 33.

Давая оценку особенностям учащихся образовательных учреждений, которые нельзя не учитывать при планировании и реализации диверсифицированной оздоровительной деятельности, крайне важно знать личностно-возрастные особенности и возможности подрастающего человека.

Названные объективные основания стали заметно и выражено проявляться у подрастающего человека с середины XIX века в виде психофизиологической акселерации; так что во второй половине XX века многообразие «особенных» детей стало настолько масштабным, что в нем стали выделять (наряду с акселератами) еще и вундеркиндов, пассивный тип, одаренных детей, индиго и т.д., которые отличались по ряду параметров не только друг от друга, но и «нормальных» детей и людей – вообще.

В этой связи назовем выявленные в процессе нашего исследования те из черт характеров детей, которые достаточно адекватно определяют комфортность обучения и воспитания, развития их в типологических системах общего образования:

- решительный, настойчивый характер;
- высокий интеллект, творческая натура;
- рационализация способов сделать что-то лучше других, что воспринимается взрослыми как нарушение правил; отсутствие абсолютных авторитетов;
- не считается нужным объяснять свои поступки;
- опираются на творческую свободу выбора;
- присуща высокая способность принимать верные решения, полагаясь лишь на собственную интуицию;
- пристрастие к «взрослым взглядам» и при этом своеобразная модель поведения;
- традиционные приемы воспитания на детей действуют мало или вообще не действуют, и поэтому они не реагируют на строгие воспитательные меры, наказания, угрозы и даже унижения, потому что «они выше этого»;

- часто испытывают привязанность к растениям или животным, или любят природу;
- наличествует в высшей степени обладание способностью к сопереживанию и острая нужда в безусловной любви близких;
- требуют большого внимания и взрослого отношения к себе;
- ищут настоящей, крепкой, искренней дружбы;
- будучи альтруистами, горят желанием помочь «всему миру» в каком-то «великом деле»;
- иногда производят впечатление необщительных и замкнутых людей, если находятся в интеллектуальной компании;
- с раннего детства ощущают себя старше своих лет и поэтому отличаются высокой самооценкой, независимостью, самоуверенностью и гордостью;
- в подростковом возрасте подвержены депрессивным состояниям;
- способны на очень жесткие поступки, если натываются на непреодолимую стену равнодушия и непонимания;
- не могут терпеть, когда их заставляют делать что-то только потому, что «так надо» или «все так делают»;
- имеют устоявшуюся систему взглядов, которую возможно изменить извне;
- любая попытка хоть как-то воздействовать на взгляды такого ребенка приводит либо к агрессии, либо к уходу в себя;
- часто поступают как признанные лидеры, придумывая невероятно умное и новое в разных ситуациях, когда взрослые пользуются лишь отработанными шаблонами личного поведения;
- сильно проявляются чувственные желания и от этого они меньше обращают внимание на различные внешние раздражители и более целеустремленно добиваются решения главной задачи;
- неумная жажда познания мира проявляется ярко и быстро, что значительно упрощает их жизнь;
- взрослые (родители и педагоги) должны не только учить детей рассматриваемых типов, но учиться у них общению с ними и восприятию окружающего мира;
- отвергают все шаблоны традиционных воспитательных методик, приводящих к подавлению их лидерских качеств;
- традиционное воспитание нередко сбивает их с толку и мешает правильному развитию.

С этим необходимо считаться. Такие качества обучаемого ребенка нужно не исправлять, но целесообразно использовать их. Если в процессе массового общего образования не учитывать отмеченные выше природные качества современных детей, можно вызвать тем самым массу практически неустра-

нимых конфликтов и противоречий, обусловленных именно традиционным образованием, не ориентированным на особенности субъектов образования. Названные конфликты, противоречия и сопротивления ребенка родителям и педагогам нередко перерастают в сложные психические заболевания, трудно поддающиеся лечению. Именно поэтому дети рассматриваемых типов (и отнюдь не исключительных) нуждаются не в «традиционном» образовании; для них необходимо качественно «другое» образование и качественно «по-другому» подготовленные педагоги, да и родители. В создании типологического диверсифицированного образования должна заключаться «модернизация» его и качество. На такое понимание качества образования и последовательный переход образования на уровень такого качества и нацеливается трансформация образования, отмеченная на недавней Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже (5–8 июня 2009 года). Названными выше объективными причинными основаниями обуславливается сама актуальная необходимость в трансформации и диверсификации общего, а также высшего профессионального образования, которые призваны выполнять роль определяющих движущих сил развития образования.

4.1.4. Оценка уровня сформированности у родителей учащихся образовательных учреждений отношения к индивидуальному здоровому образу жизни и благополучию своих детей

Объективное состояние здоровья родителей школьников, участвовавших в нашем исследовании, не изучалось, но анализировалось – по результатам анкетирования и опроса их – отношение к здоровью, благополучию своих детей, здоровому образу жизни, взаимодействию с педагогами и педагогическими коллективами тех общеобразовательных учреждений, где обучаются их дети, – в аспекте оздоровления их. Результаты обработки субъективных суждений родителей учащихся о здоровье членов своей семьи и образе жизни представлены на рис. 34 и 35.

В исследовании приняли участие 286 родителей учащихся 1–10 классов образовательных учреждений. Для оценки отношения родителей учащихся образовательных школ к благополучию своих детей, целенаправленному взаимодействию со школьными педагогами с целью оздоровления учащихся был использован составленный нами опросник, позволяющий оценить ответы родителей по трем параметрам:

а) понимание родителями своего ребенка, его благополучия в реальном окружающем мире (в семье, школе, природной среде, социальном окружении и т.д.);

б) оценка благополучия ребенка как его качества и родительское отношение к названному качеству ребенка;

в) в чем и как по отношению к ребенку взаимодействует родитель и педагог, родитель и образовательное учреждение.

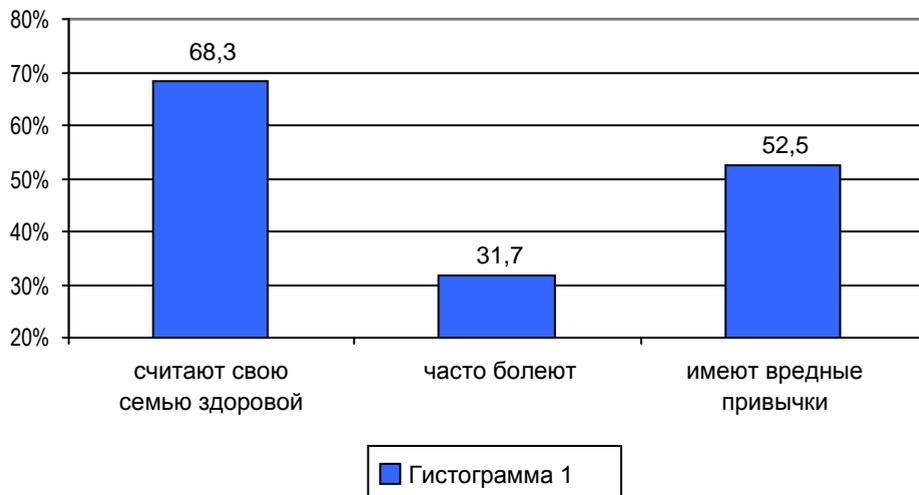


Рис. 34. Субъективная оценка родителями здоровья членов своей семьи и наличия у них вредных привычек

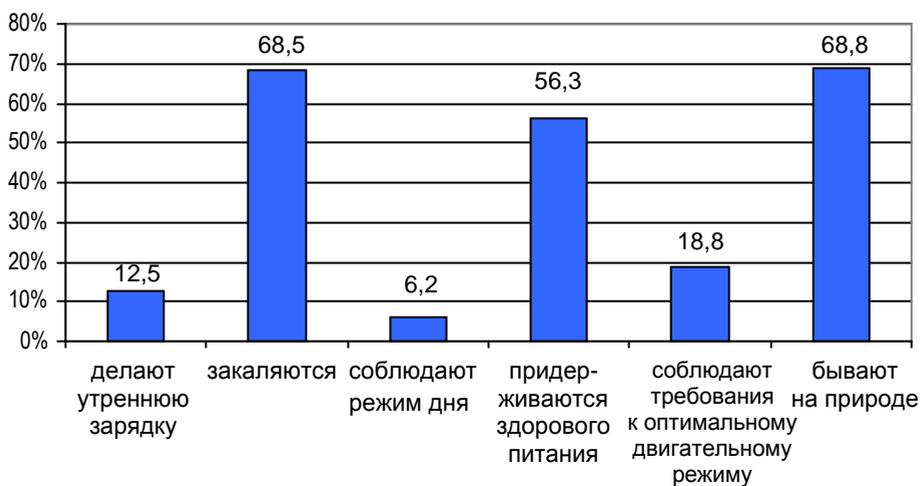


Рис. 35. Субъективная оценка родителями учащихся 1–10 классов своего отношения к здоровому образу жизни

Анализ ответов показал, что многие родители не задумываются о конкретных условиях формирования реального и будущего благополучия своих детей, в том числе здоровья ребенка, вероятно, считая его таковым. Несмотря на то, что большинство родителей высказывают пожелания в аспекте духовного, физического оздоровления своего ребенка, формирования у него навыков индивидуального здорового образа жизни, не более 20% из них конкретно осознают особенности неблагополучия (нездоровья) детей и готовы к интерактивному взаимодействию со школой в решении этого вопроса.

Общая качественно-количественная оценка отношения родителей учащихся 1–10 классов образовательных учреждений к здоровому образу жизни, здоровью своих детей представлена на рисунке 36.

4.2. Содержательно-технологическое наполнение эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Обращаясь к практической реализации разработанных научных основ исследуемой подготовки и концепции эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, представим в этом параграфе содержательно-технологическое наполнение такой подготовки. Оно включает:

– *предметно-содержательное обеспечение* на основе *эколого-валеологического* наполнения адекватных разделов и тем учебных курсов базовой части учебных планов всех специальностей, а также уровней профессионально-педагогической подготовки;

– *предметно-содержательное обеспечение*, соотнесенное с *эколого-валеологическими* учебными курсами и внекурсовой работой со студентами, как будущими педагогами, на основе интеграции *инвариантного и вузовского компонентов* учебных планов в условиях уровневой системы педагогического образования. Программы по эколого-валеологическим учебным курсам и другим формам инвариантной и вариативной работы со студентами разработаны, реализуются в базовых для нашего исследования педагогических вузах и представлены в коллективном учебно-методическом пособии «Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к эколого-валеологической работе в общеобразовательных учреждениях»;

– *организационно-содержательное обеспечение*, которое основывается не просто на подаче педагогами адекватно-необходимых знаний и овладение студентами эколого-валеологическими знаниями, умениями, навыками, но на использовании их в качестве средства для эффективного решения творческих задач оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Первый вид предметно-содержательного обеспечения эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях представлен в табл. 5 и 6. В них продемонстрированы реальные возможности диверсификации обозначенной выше подготовки будущих педагогов и эколого-валеологизации учебных курсов.

Таблица 5

Предметно-содержательное обеспечение эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (базовая составляющая учебных планов)

№ п/п	Название учебной дисциплины, отдельные темы	Профили подготовки: гуманитарный, естественнонаучный, начальное образование, психологическое образование, социальная педагогика
Блок I	Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	
1	Иностранный язык Культура и традиции стран изучаемого языка	Отношение к человеку. Отношение к природе. Методы, средства и приемы оздоровления в культуре и традициях стран изучаемого языка
2	Физическая культура Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов. Ее социально-биологические основы. Основы здорового образа жизни. Особенности использования средств физической культуры для оптимизации работоспособности. Основы методики самостоятельных занятий и контроль за состоянием организма	Физическая культура как составляющая общей культуры и неотъемлемый фактор формирования культуры здоровья подрастающего человека. Биосоциальные основы культуры здоровья. Биосоциальные основы здорового образа жизни. Средства оздоровления и активизации возможностей организма подрастающего человека. Дифференциация оздоровления – с учетом возрастных и личностных особенностей. Ослабление, утрата и восстановление функций своего организма – на основе личностно-возрастных особенностей, predisposedностей
3	Отечественная история Этнокультурные процессы в разные исторические периоды.	Отношение к здоровью в разные исторические периоды и в разных странах. Образ жизни и здоровье человека. Отношение к природе. Исторические факты применения человеком психоактивных веществ, алкоголя, табака и отношение к этому в обществе в разные исторические периоды.

3 (прод.)	Отечественная история Культура в современной России	Культура здоровья в современный период развития российского этноса
4	Культурология Структура и состав современного культурологического знания. Культура и природа. Культура и общество. Культура и глобальные проблемы современности	Здоровье как фактор культуры. Культура человека и культура природы. Взаимоотношения общество и природы (биосферы). Ноосфера как этап развития системы «природа – общество – человек»
4	Правоведение Экологическое право	Право на благополучие (здоровье) человека, природы, социально-природной среды
5	Русский язык и культура речи Речевое взаимодействие Культура речи	Оздоровительный потенциал языка и речи (в аспекте тезиса «слово лечит, но слово же и калечит»). Гомология филогенетического развития языка и индивидуального, онтогенетического развития речи; освоение языка и sensitивно-чувственные периоды развития. Язык и речь как фактор коадаптации подрастающего человека и окружающей среды, формирования отношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой, самим собой. Язык как оберег национальной духовности, нравственности, духовная основа здоровья человека, общества
6	Социология Социальное взаимодействие и социальные отношения	Взаимоотношения человека с другим человеком и социальными группами (обществом)
7	Философия Человек, общество, культура. Человек и природа. Человек в системе социальных связей. Смысл человеческого бытия. Ценности. Сознание и личность. Глобальные проблемы современности. Сценарии будущего	Взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой. Здоровье, жизнь, среда жизни и социальное благополучие как ценности. Экологическое, валеологическое, эколого-валеологическое сознание как вид сознания человека. Природа и возможность сохранения человечества

8	Экономика Экономические отношения	Экология как экономика природы. Экологические взаимоотношения и экономические отношения. Эколога-экономика и ее сущность
Блок II	Общие математические и естественнонаучные дисциплины	
9	Концепции современного естествознания История естествознания. Пано- рама современного естествозна- ния. Структурные уровни организации материи. Динамические и статистические закономерности в природе. Человек, биосфера и космические циклы	Социально-исторические предпосылки со- временных экологических, валеологиче- ских, эколого-валеологических знаний. Взаимоотношения человека (подростающе- го человека) с природой, обществом, соци- ально-природной средой и с самим собой. Сущностные особенности экологических, валеологических и эколого- валеологических отношений. Особенности био-экологического уровня организации материи. Организация и устойчивость биосферы. Здоровье как система благополучий дина- мических саморегулируемых систем (чело- века, общества, биосоциальных систем и т.д.). Человек как биоэкоосоциальное существо. Космопланетарные процессы и здоровье человека
10	Информационные и комму- никативные технологии в образовании Проектирование, разработка и использование в образователь- ном процессе информационных ресурсов учебного назначения. Использование аудиовизуальных и интерактивных средств обуче- ния	Влияние информационных ресурсов на здо- ровье подрастающего человека, его физи- ческое и психическое состояние, настрое- ние. Возможности использования средств оздоровления и самооздоровления в про- цессе работы с информационными ресур- сами. Психофизиологические основы восприятия аудиовизуальной информации человеком. Здоровье аудио-информационной среды для здоровья подрастающего человека. Влияние аудиовизуальной информации на состояние и настроение человека. Особенности оздоровления и самооздоров- ления в процессе использования аудиови- зуальной информации

Блок III	Общепрофессиональные дисциплины	
11	<p>Психология человека Понятие о человеке, антропологический и эволюционный подходы к его изучению. Формы взаимодействия человека с миром.</p> <p>Познание, общение, деятельность, поведение. Сознание и самосознание</p>	<p>Личностно-возрастная специфика взаимоотношений подрастающего человека с окружающим миром – различными социальными группами людей, обществом, самим собой, природой, социально-природной средой, а также семейные взаимоотношения.</p> <p>Особенности выбора подрастающим человеком форм взаимодействия с окружающим миром и самим собой. Отношения для познания и деятельности.</p> <p>Осознанное отношение к самому себе. Деятельность для получения удовлетворения. Помощь и взаимопомощь в деятельности и отношениях</p>
12	<p>Психология развития Здоровьесберегающая среда как фактор развития человека</p>	<p>Закономерности формирования здоровьесберегающей образовательной среды. Природосообразность образования и здоровьесберегающая образовательная среда. Развивающая и развивающаяся здоровьесберегающая образовательная среда</p>
13	<p>Социальная психология Виды и феномены взаимодействия; человек как субъект взаимодействия; общение и взаимодействие</p>	<p>Взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой, их развитие в филогенезе и процессе индивидуального развития. Использование методологии транзакционного анализа для понимания и выстраивания интерактивных здоровьесберегающих взаимоотношений с субъектами общения и взаимодействия</p>
14	<p>Педагогическая психология Передача общественного опыта и адаптация человека. Подражание, учение, обучение, научение</p>	<p>Эколого-валеология для изучения и понимания педагогических явлений, выстраивания процессов передачи общественного опыта. Законы природы и процесс формирования личности, адаптации человека</p>
15	<p>Введение в педагогическую деятельность Образовательная политика в России. Основные направления модернизации. Педагогическая компетентность</p>	<p>Сохранение и укрепление здоровья школьников как одно из направлений образовательной политики в России и трансформации современного отечественного образования. Оздоровительные компетенции как составляющие профессионально-педагогической компетентности в области оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях</p>

16	Теоретическая педагогика Возрастосообразность педагогического процесса	Валеологическая типология индивидуальных возрастов человека, соотношенная с особенностями адаптивных возможностей и адаптивной реактивности человеческого организма и личности, имеющих преадаптивные, адаптивные и инадаптивные проявления
17	Практическая педагогика Педагогическое проектирование. Проектирование возрастосообразного образовательного процесса. Здоровьесберегающие технологии педагогического процесса	Создание здоровьесберегающей образовательной среды на основе системно-энвайроментологических принципов формирования и развития образовательной среды и основных законов функционирования системы «образовательная среда – субъект образования». Образовательная среда как фактор сохранения и укрепления здоровья ребенка. Принципы природосообразного здоровьесберегающего образовательного процесса. Валеологические основы педагогических технологий. Субъект-субъектные отношения как определяющий фактор здоровьесберегающих педагогических технологий
18	История образования и педагогической мысли Ведущие педагогические идеи в истории человечества на разных этапах его развития	История формирования и развития эколого-валеологических представлений в российской педагогической традиции. Концепции педагогической валеологии, эколого-валеологического образования
19	Сравнительная педагогика Значение зарубежного опыта для реформ системы образования в России	Формирование и развитие валеопедагогических представлений за рубежом, модели школ здоровья
20	Этнопедагогика и этнопсихология Обряды жизненного цикла и традиционные системы воспитания детей у разных народов	Этнопедагогика и формирование у подрастающего человека культуры здоровья
21	Основы коррекционной педагогики и специальной психологии Адаптация детей с нарушениями в развитии к системе общего образования	Специфика взаимоотношений детей с особенностями в развитии с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой. Использование средств – аналогов природы в оздоровлении детей. Благополучие детей с нарушениями в развитии в образовательной среде

22	<p>Психология семьи и семейного воспитания Семейное воспитание ребенка. Технологии эффективного взаимодействия детей и родителей</p>	<p>Значение семьи в эволюции человека как биосоциального существа и развитии его отношений с другими людьми. Появление моногамной семьи как фактор развития культуры. Здоровая семья как залог здоровья ребенка. Возрастные особенности выбора форм взаимоотношений в семье. Осознанное отношение подрастающего человека к самому себе. Народные средства оздоровления подрастающего человека («семейное здоровье без лекарств»)</p>
23	<p>Практикум по решению профессиональных задач Диагностические методики изучения детей. Организация образовательной среды для решения конкретной педагогической задачи</p>	<p>Диагностические методики для оздоровительной работы с подрастающим человеком, основанные на личностно-возрастных биологических особенностях детей. Методы и средства формирования здоровьесберегающей образовательной среды, развивающейся с развитием ребенка и обусловленной его личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями</p>
24	<p>Анатомия и физиология человека Возрастные изменения, происходящие в организме. Психофизиология эмоций. Психофизиологические особенности различных функциональных состояний</p>	<p>Возрастные особенности отношений к себе, родителям, педагогам, окружающим людям. Возрастные особенности формирования здоровья, оздоровления и самооздоровления. Чувственные периоды формирования отношения к природе. Язык и речь как фактор коадаптации подрастающего человека и окружающей среды, формирования отношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой, самим собой</p>
25	<p>Безопасность жизнедеятельности Характеристика опасностей природного, техногенного и социального происхождения. Правила, принципы и средства безопасного поведения</p>	<p>Опасные и вредные факторы эндосреды человека. Обусловленность опасных и безопасных отношений человека с природой, социально-природной средой и условиями жизни. Благополучие и здоровье человека, природных и социально-природных систем</p>

2	<p>Теоретические основы и технологии языкового образования Язык и речь. Овладение языком как средством общения и познания</p>	<p>Соотношение хронологии возникновения языка и речи с хронологией антропогенеза. Развитие в процессе антропогенеза речи как чувственно-предметной деятельности и языка как средства общения. Филогенетические стадии развития языка и онтогенетические этапы развития речи у подрастающего человека. Сенситивные периоды развития речи. Формирование природосообразной предрасположенности к овладению письменной речью</p>
3	<p>Теоретические основы и технологии начального литературного образования Место и роль детской литературы в современном начальном образовании</p>	<p>Влияние книги на формирование взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, обществом, природой, самим собой. Книга как фактор оздоровления</p>
4	<p>Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию Целостная картина мира и место человека в ней. Интегративный характер знаний о человеке и его взаимоотношений с природой. Развитие экологической культуры младших школьников. Освоение способов познания и взаимодействия с окружающей природой. Здоровьесберегающие ресурсы окружающей природной среды. Содержание и организация работы с детьми младшего школьного возраста, оказавшимися в экстремальных природных условиях</p>	<p>Возрастные особенности отношения младшего школьника к природе, природным (живым) объектам, природным явлениям. Эколого-валеологические знания и умения младших школьников. Эколого-валеологическая деятельность. Здоровая окружающая среда для здоровья человека. Эколого-валеологическое образование младшего школьника как процесс формирования отношений ребенка к природе, природно-социальной среде, самому себе. Эколого-валеологические знания и умения как средство эколого-валеологического сознания. Здоровье окружающей среды для здоровья младшего школьника. Субъект-субъектные взаимоотношения человека и окружающей среды</p>

Психологическое образование		
Блок III	Общепрофессиональные дисциплины	
1	История психологии Современные проблемы и направления развития психологической науки	Психология здоровья как направление развития современной психологии
2	Психология личности Основные концепции личности. Структура личности. Потребности и мотивация. Методология и методы исследования личности	Личность как особый вид организации биологических, психических и социальных характеристик, которые определяют своеобразие человека. Взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами, природой, социально-природной средой и самим собой и их формирование. Потребность человека в формировании своего благополучия
3	Психология профессиональной деятельности педагога Структура, функции и условия эффективности педагогического общения.	Педагогическая деятельность и здоровьесберегающие образовательные отношения. Трансакционный анализ как методология изучения субъект-субъектных отношений в образовательной среде
4	Психологический практикум Освоение методов психологического анализа основных характеристик человека, межличностного, внутригруппового и межгруппового взаимодействия.	Трансакционный анализ субъект-субъектных отношений в образовании как условие сохранения, укрепления, восстановления здоровья
Социальная педагогика		
Блок III	Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	
1	Основные концепции социальной работы Социальная педагогика как раздел общей педагогики. Социальная педагогика как теория и практика решения социальных проблем человека (ребенка). Деятельность социального педагога в полиэтнической и поликультурной среде	Взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами, природой, социально-природной средой и самим собой, направленные на формирование благополучия человека и среды

2	<p>Социально-педагогическое консультирование</p> <p>Специфика социально-педагогического консультирования в зависимости от форм нарушений в процессах социализации</p>	<p>Методика психосоматической диагностики человека. Эколого-валеологическая диагностика окружающей среды</p>
3	<p>Социально-педагогические технологии</p> <p>Виды технологий, используемых в социальной работе с клиентом</p>	<p>Оздоровительные технологии, обусловленные особенностями взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой</p>
4	<p>Педагогическая валеология</p> <p>Организация здоровьесберегающей среды в приюте, детском доме, общеобразовательной школе</p>	<p>Системно-энвайронментологические принципы формирования здоровьесберегающей среды. Развивающая и развивающаяся образовательная среда. Основные законы функционирования системы «образовательная среда – субъекты образования»</p>

В ходе многолетнего исследования вышеназванные возможности эколого-валеологизации были использованы нами при осуществлении профессионально-педагогической подготовки студентов, регламентированной требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нескольких «поколений», в том числе тех, которые обеспечивали профессиональную подготовку студентов по конкретным специальностям, а также подготовку бакалавров педагогики по учебным планам 2005 года.

Кроме того в этом параграфе мы даем предметную характеристику формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности, обусловленной личностно-возрастными особенностями, возможностями и предрасположенностями учащихся образовательных учреждений с учетом Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2009 года, предусматривающего реализацию уровневой системы профессионально-педагогической подготовки студентов.

Предметно-содержательное обеспечение подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, нацеленной на формирование у них эколого-валеологической компетентности и готовности, которое соотносено с эколого-валеологическими учебными дисциплинами и внекур-

совой работой со студентами на основе интеграции инвариантной (базовой) и вариативной составляющих учебных планов уровневой системы профессионально-педагогической подготовки, представлено в табл. 7. Иными словами речь идет о специальной эколого-валеологической подготовке студентов.

Таблица 7

Предметно-содержательная характеристика специальной эколого-валеологической подготовки студентов

Курс	Семестр	Части учебного плана	Учебные дисциплины	Трудоемкость дисциплины в зачетных единицах (ЗЕ)
Направление подготовки «Педагогическое образование», профили: «История», «Родной язык и литература», «Иностранный язык»				
I	1	вариативная	Возрастная анатомия, физиология и гигиена	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы экологической культуры	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	3	вариативная	Здоровье человека и здоровье окружающей среды	1 ЗЕ
III	6	вариативная	Оздоровительные технологии в образовании	1,5 ЗЕ
III	6	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 1)	2 ЗЕ
IV	8	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 2)	2 ЗЕ
Направление подготовки «Педагогическое образование», профили: «Физика», «Математика», «Информатика»				
I	1	вариативная	Возрастная анатомия, физиология и гигиена	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Биология с основами экологии	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	3	вариативная	Экология человека	1 ЗЕ
III	4	вариативная	Здоровье человека и здоровье окружающей среды	1 ЗЕ
III	6	вариативная	Оздоровительные технологии в образовании	1,5 ЗЕ

III	6	вариативная	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 1)	2 ЗЕ
IV	8	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 2)	2 ЗЕ
Направление подготовки: «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология и образование», «Психология и педагогика инклюзивного образования»				
I	1	вариативная	Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями	3 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы экологической культуры	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы генетики и психогенетики	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	4	вариативная	Основы человековедения	2 ЗЕ
III	6	вариативная	Культура здоровья и основы саморегуляции	2 ЗЕ
III	6	вариативная	Оздоровительные технологии в образовании	2 ЗЕ
III	6	базовая	Оздоровительная составляющая практики (часть 1)	2 ЗЕ
IV	8	базовая	Оздоровительная составляющая практики (часть 2)	2 ЗЕ
Направление подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль: «Психология и педагогика начального образования»				
I	1	вариативная	Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы экологической культуры	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Экология родного края	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Культура природолюбия	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	4	вариативная	Здоровье человека и здоровье окружающей среды	2 ЗЕ
III	6	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 1)	2 ЗЕ
IV	8	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 2)	2 ЗЕ

Направление подготовки «Психолого-педагогическое образование» Профиль: «Психология и педагогика дошкольного образования»				
I	1	вариативная	Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы экологической культуры	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	4	вариативная	Оздоровление природой	2 ЗЕ
III	6	вариативная	Оздоровительные методики в ДОУ	2 ЗЕ
III	6	вариативная	Здоровье человека и здоровье окружающей среды	2 ЗЕ
III	6	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 1)	2 ЗЕ
IV	8	базовая	Оздоровительная составляющая педагогической практики (часть 2)	2 ЗЕ
Направление подготовки «Лингвистика»				
I	1	вариативная	Основы человековедения	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы экологической культуры	2 ЗЕ
I	1	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
II	4	вариативная	Здоровье человека и здоровье окружающей среды	2 ЗЕ
III	5	вариативная	Оздоровительные технологии	2 ЗЕ
Направление подготовки: «Информационные системы и технологии», «Профессиональное образование»				
I	1	вариативная	Экология	2 ЗЕ
I	1	базовая	Безопасность жизнедеятельности	2 ЗЕ
I	2	вариативная	Основы медицинских знаний и здорового образа жизни	2 ЗЕ
II	3	вариативная	Основы человековедения	2 ЗЕ
II	4	вариативная	Культура здоровья	2 ЗЕ
III	5	вариативная	Человек, его здоровье и окружающая среда	2 ЗЕ
III	6	вариативная	Оздоровительные технологии	2 ЗЕ

I – IV	1–8	<p>На протяжении всего периода обучения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Консультации (групповые и индивидуальные) по проблемам здоровья, межличностных отношений в семье, с близкими людьми, друзьями, в студенческой группе и т.д. 2. Коллоквиумы, нацеленные на решение конкретных ситуативных задач по оздоровлению субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия – проводятся по окончании учебных курсов, оздоровительно-учебной работы. 3. Эколого-валеологическая олимпиада, которая проходит в два тура: теоретический и практический (защита творческого проекта по проблеме оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования, природной и социально-природной среды, в том числе и образовательной). 4. Студенческая научно-практическая конференция «Экологическая безопасность, здоровье и образование». 5. Конференции, «круглые столы» по итогам педагогической практики в летних оздоровительных лагерях и в общеобразовательных учреждениях. 6. Оздоровительная практическая помощь, направленная на восстановление утраченных функций организма, активизацию и мобилизацию возможностей личности – в связи с болезнью, сложностями обучения в вузе, жизненными проблемами
--------	-----	--

Организационно-содержательное обеспечение эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях ориентировано на решение прикладных задач оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия. В этой связи необходимо будущих педагогов обучить, вооружить адекватными технологиями. Особенность такого вооружения не может быть обеспечена традиционными формами и методами педагогического образования. Педагог в процессе реализации современной профессионально-педагогической подготовки должен обеспечить целенаправленную мотивацию студентов на активную эколого-валеологизированную подготовку к оздоровительной деятельности, «вживание» их в технологию диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия [112]. В этой связи обучение организуется таким образом, что будущие педагоги:

- работают над реальными задачами оздоровительной деятельности, а не над искусственными ситуациями;

- учатся оздоровлению не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных эколого-валеологических проблем, участвуя в их решении и обсуждении;

– работают с различными базами экологической и валеологической информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных эколого-валеологических ситуаций;

– учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения той или иной эколого-валеологической проблемы.

При этом используются следующие приемы организации обучения студентов в процессе эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях:

– инициирование индивидуальной и групповой эколого-валеологической активности студентов, как будущих педагогов;

– оснащение способами продуктивной эколого-валеологической деятельности, работы с разными источниками информации, результатами диагностики состояния здоровья учащихся;

– стимулирование индивидуального выбора и мотивация творчества в области создания здоровьесберегающей образовательной среды, реализации природосообразного образовательного процесса и субъект-субъектного педагогического взаимодействия;

– обеспечение развития критичности мышления в области оздоровительной деятельности;

– активизация сотрудничества в групповой эколого-валеологической работе, нацеленной на овладение технологиями формирования комплексного благополучия подрастающего человека в гармонии с окружающей социально-природной средой;

– тренинг моделей профессионального поведения в разных ситуациях эколого-валеологического характера и коммуникативных умений при решении эколого-валеологических задач;

– помощь в самоуправлении самостоятельной оздоровительной деятельностью, рефлексивной деятельности, принятии решений.

Характерной особенностью эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия является ориентация на фундаментальную теоретическую подготовку, в том числе и в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, в сочетании с самостоятельной эколого-валеологической исследовательской, поисковой, творческой работой.

В этой связи студенты выполняют учебные задания, направленные на формирование и развитие оздоровительных компетенций, составляющих эколого-валеологическую компетентность студентов в области оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса,

педагогического взаимодействия, имеют следующую структуру. В таких заданиях относятся:

- задания на понимание и объяснение реальных экологических, валеологических, эколого-валеологических явлений и фактов: анализ данных, полученных в результате разного вида исследований в области экологии, валеологии, интегрированного здоровья и комплексного оздоровления (международная, национальная, региональная статистика в области образования, здоровья подрастающего поколения, здорового образа жизни, благополучия окружающей среды, демографии; исследования состояния организма, отдельных его функциональных систем и т.д.), представляется в виде выступлений на семинарах, конференциях, а также в виде эссе, тематических листовок, плакатов, газет и др.;

- задания на овладение методами исследовательской комплексной оздоровительной практики: составление перечня возможных критериев и показателей благополучия окружающей среды, здоровьесберегающей образовательной среды, природосообразного здоровьеразвивающего образовательного процесса, субъект-субъектных образовательных отношений; ознакомление со стратегиями качественных исследований по мониторинговой оценке здоровья, благополучия подрастающего человека, образа жизни и выбор одной из этих стратегий для проведения собственного исследования в обозначенных выше областях; результаты этих исследований могут быть представлены в виде реферата, дневника здоровья и др.;

- задания на развитие рефлексивного опыта, способностей к решению актуальных эколого-валеологических проблем: проанализировать отечественный и зарубежный опыт решения проблем оздоровления субъектов образования и образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия (на каждом конкретном его уровне) и предложить вариант социально-оздоровительного проекта (например, «Школа экологии и здоровья», «Школа здорового поколения»), проекта формирования рациональных отношений подрастающего человека с окружающим миром и самим собой (например, «Мир вокруг нас в звуках, формах и красках»), индивидуального здорового образа жизни (например, «На пути к здоровью и жизненной красоте»);

- задания на принятие индивидуальной и коллективной ответственности за профессиональные действия в области диверсифицированной оздоровительной деятельности: по результатам оздоровительной составляющей педагогической практики представить «макет» публичного отчета образовательного учреждения о достижениях в области оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия; презентационный материал о проведенных оздоровительных мероприятиях и др.

В целях формирования у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности отбор содержания и структурной организации учебного материала каждого отдельного эколого-валеологизированного или эколого-валеологического учебного курса должен осуществляться преподавателем на основе принципов научности, системности, целостности, модульности, диверсификации, индивидуализации обучения, коллективно-индивидуального обучения, культуросообразности, региональности и практикоориентированности.

Текущая аттестация учебной деятельности студентов в процессе эколого-валеологизированной диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях: решение творческих эколого-валеологических заданий и задач; ответы на проблемные эколого-валеологические вопросы теоретического характера; участие в коллоквиумах; индивидуальные собеседования и консультации; выполнение групповых заданий эколого-валеологического содержания с последующим обсуждением; участие в «круглых столах» с обсуждением актуальной проблемы оздоровления субъектов образования, образовательной среды и образовательного процесса; выполнение тестовых заданий и др.

Итоговая аттестация (на разных уровнях эколого-валеологизированной подготовки) включает защиту индивидуальной учебно- или научно-исследовательской работы по определенной эколого-валеологической проблеме; экзамен; зачет.

Организация самостоятельной работы студентов в процессе формирования у них эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности предполагает целенаправленную подготовку тематических реферативных сообщений; подготовку «досье» (сборника различных документов) по определенной эколого-валеологической теме; написание творческих работ, посвященных анализу конкретной проблемы в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия; индивидуальную или коллективную разработку и возможную реализацию социально-оздоровительных, социально-экологических проектов.

Активное деятельностное участие студентов в такого вида профессионально-педагогической подготовки к оздоровительной деятельности обеспечивает им:

- во-первых, получение личностного опыта субъект-субъектного взаимодействия и практического опыта работы в команде в процессе поэтапной разработки и возможной реализации творческого эколого-валеологического проекта;

- во-вторых, получение опыта сравнительного анализа различных мнений и подходов, а также отстаивания своего мнения в отношении организа-

ции и содержания оздоровления субъектов образования, образовательной среды и образовательного процесса; все это помогает критически осмыслить имеющийся личный опыт и свое представление о диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

– в-третьих, формирование и развитие толерантности к инновациям, творческой активности в решении эколого-валеологических образовательных проблем;

– в-четвертых, повышение мотивации к оздоровительной деятельности в отношении субъектов образования и образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Функцию организационно-корректирующего обеспечения эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях выполняет в нашем исследовании Институт здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, основная идея которого выражена в знаковых, ключевых, словах – «здоровье», «экология», «человек». Эта триада общенаучных понятий связывает воедино:

- комплексные представления о человеке, которые относятся к области современного человековедения и педагогической антропологии;
- комплексные проявления сущности человека как мощной экологической, геологической, энергоинформационной, интеллектуальной силы и фактора, влияющих на саму направленность эволюции человечества и ноосферы – на основе высших форм цивилизации, нравственности, культуры;
- взаимосвязь природных и антропогенных явлений, которая позволяет человеку целенаправленно формировать и оберегать благополучие, здоровье не только самого себя, но и тех экологических систем разных уровней их организации, которые обуславливают экосоциальные комплексы, называемые «средой жизни человека».

4.3. Анализ результатов экспериментальной реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Процесс создания эколого-валеологизированной подготовки, направленной на формирование эколого-валеологической компетентности и готовности студентов, как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, предполагает на завершающем этапе экспериментально-поисковую и итоговую оценочную работу, позволяющую сделать адекватный вывод об эффективности разработанной нами новационной подготовки. В этой связи, следуя целям, задачам, методологии нашего исследования,

анализ результатов экспериментальной реализации названной выше системы будем проводить, исходя из следующих факторов:

- *во-первых*, процесс создания целостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровлению субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия имеет *научно-прикладной* характер, в этой связи теория и практика взаимосвязаны и дополняют друг друга: теория отражает объективные закономерности развития природных, социальных и социально-природных явлений (что раскрыто в первом параграфе четвертой главы), является обобщением опытной, экспериментальной, практической деятельности, практика является созидательной деятельностью, в ходе которой происходит приобретение опыта и умений;

- *во-вторых*, целенаправленный процесс создания обозначенной выше подготовки студентов, необходимо поэтапно отслеживать, анализировать, контролировать, прогнозировать, корректировать; поэтому недостаточно одной итоговой оценки эффективности разработанной педагогической системы, необходим *лонгитюдный анализ* и *педагогический мониторинг* на всем пути научно-прикладной разработки и реализации формирования у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. В работе по данному направлению мы опираемся на исследования, проведенные Л.П. Архиповой [25], Р.Р. Мухамедьяровой [227], Л.И. Пономаревой [279], Т.М. Стариковой [334], З.И. Тюмасевой [358] и др.

Таким образом, мы обращаемся к непрерывному поэтапному анализу практики и адекватным ей научным основам, то есть к педагогическому мониторингу, как составляющей общего педагогического лонгитюдного анализа. Кроме того оценка эффективности разработанной нами новационной подготовки, направленной на формирование у студентов эколого-валеологической компетентности и готовности, не возможна без обращения к *валидности* и *верификации* оценочных методов. Охарактеризуем смысловое наполнение названных выше понятий. При этом необходимо отметить, что существует многообразие авторской интерпретации обозначенных выше педагогических явлений. Используем применяемый и ранее в нашем исследовании прием проекции одной системной парадигмы на другую. Таким образом, «лонгитюдный анализ» – это проекция системной парадигмы «лонгитюдность» на системную парадигму «анализ», а «педагогический мониторинг» – это проекция системной парадигмы «педагогика» на системную парадигму «мониторинг». Парадигма «педагогика» достаточно отработана, поэтому не будем останавливаться на ней. Остановимся на других понятиях, являющихся базовыми для нашего исследования.

Лонгитюдный анализ. Анализ – 1) метод научного следования, состоящий в мысленном или фактическом разложении расчленению предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) или отношения между предметами на составные части (признаки, свойства, отношения); именно поэтому *анализ наряду с синтезом* имеет большое значение в научном познании; 2) рассуждение, идущее от того, что *подлежит* обоснованию, доказательству (от неустановленного, неизвестного), *к тому, что уже доказано* (установлено ранее, известно); анализ в этом смысле является *средством выявления* идей доказательства; более того синтез, который является процедурой, обратной анализу, показывает, как из ранее установленных утверждений вытекает доказываемое (Б.В. Бирюков, М.К. Мамардашвили [55, т. 1, с. 554]).

Лонгитюдность (от англ. *longitude* – долгота) означает протяженность, процессуальность, продолженность, продленность. Таким образом, лонгитюдным называется исследование, в котором изучается одна и та же группа объектов в течение времени, за которое эти объекты успевают существенным образом поменять какие-либо свои значимые признаки. Лонгитюдные исследования применяются, если требуется проследить историю развития объектов и влияние на них определенных событий, и представляют собой эксперимент без контрольной группы с одной экспериментальной группой, в которой выполняются многочисленные наблюдения в течение достаточно продолжительного времени. При этом известно, что за это время происходит некоторое событие, и цель исследования состоит в том, чтобы рассмотреть, как влияет наступление этого события на поведение экспериментальной группы. Для этого сравниваются наблюдения, сделанные до наступления исследуемого события и после.

Исходя из рассмотренного выше, *лонгитюдный анализ* в педагогике – это процессуальный, протяженный анализ, *обращенный, прежде всего к процессу*, а затем уже и к *результату* научной, научно-прикладной педагогической деятельности. Использование лонгитюдного анализа является для нас важным условием, позволяющим исключить недостаточную обоснованность процесса разработки, создания целостной системы формирования эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Для того чтобы результат такой подготовки будущих педагогов был обоснован и доказательно гарантирован, весь процесс создания и реализации новационной педагогической системы необходимо контролировать, оценивать, координировать, обеспечивать адекватной научной основой и этапной практикой. Переходя теперь к соотношению лонгитюдного анализа и педагогического мониторинга, отметим, что, при некотором сопряжении их, существуют и ра-

дикальные различия, которые проявляются в том, что лонгитюдный анализ соотносится с самим созданием научно-обоснованного и технологически обеспеченного процесса, а педагогический мониторинг отслеживает развитие упреждающе созданного педагогического процесса.

Педагогический мониторинг. Существуют различные авторские подходы к определению данного понятия. Многие исследователи определяют его как «отслеживание» (А.С. Белкин и др.), «универсальный тип деятельности» (Э.Ф. Зеер и др.), систему сбора, обработки, хранения и использования информации и т.д. Используется мониторинг в различных сферах образования: эффективность работы общеобразовательных учреждений (А. Вилохин, А. Исаев, В.А. Кальней, С.Е. Шишов и др.); организация отслеживания системы приобретенных знаний, умений и навыков учащихся (В. Аванесов и др.); оценивание учебных программ (Д. Кембел); отбор эквивалентных групп, классов для изучения эффективности экспериментальных и контрольных школ (Ч. Тедли и др.); управление качеством образования (М. Поташник, А.И. Субетто и др.); управление качеством образования на основе новых информационных технологий (Д.Ш. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова и др.); усовершенствование организации образовательного процесса (Л.В. Моисеева и др.) и т.д.

Мониторинг основывается на определенной системе *принципов*: целостности, целенаправленности, непрерывности, согласованности действий субъектов мониторинга, адресности, гласности, оптимальности; функции мониторинга – информационная, аналитико-оценочная, стимулирующе-мотивационная, контролирующая, корректирующая, прогностическая. Как процесс мониторинг включает в себя определенные конкретные этапы. В нашем исследовании *мониторинг* – 1) постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположениям; 2) наблюдение, оценка и прогноз состояния каких-либо явлений, например, определяющей среды [330, с. 503]. Таким образом, мы используем педагогический мониторинг в качестве наблюдения, оценки и прогноза состояния педагогического явления – эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Реальный процесс реализации ее, как изменяющийся, развивающийся в зависимости от условий реализации процесс, можно наблюдать, оценивать и по возможности прогнозировать, т.е. подвергать *педагогическому мониторингу*.

Верификация. Педагогический мониторинг используется как *комплексное сравнение модели* разработанной нами новационной подготовки студентов, нацеленной на формирование у них эколого-валеологической компетентности и готовности к оздоровлению субъектов образования и самого образования

как среды, процесса и педагогического взаимодействия и *результатов практической реализации* этой модели – в связи с перспективой развития этого процесса. Средством такого сравнения оценки для нас является *верификация*.

Необходимо уточнить понимание «верификации», учитывая допускаемое многообразие его толкований и конкретику исследования. В широком смысле слова «верификация» (позднелат. *verification* – доказательство, подтверждение, от лат. *verus* – истинный и *facio* – делаю) – это 1) проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путем [330, с. 154]; 2) эмпирическое подтверждение теоретических положений науки путем «возвращения» к наглядному уровню познания, когда идеальный характер абстракций игнорируется и они «отождествляются» с наблюдаемыми объектами. В общем случае «верификация» – построение наглядной модели некоторой теории [55, т. 4, с. 533]. При близости сущностных целево-методологических характеристик первого и второго толкования верификации они все-таки дополняют друг друга: во-первых, в них непременно говорится о теоретических положениях, опыте, эмпиризме; во-вторых, утверждаются *цели – установление достоверности*, которой проверяется истинность, и *подтверждение научных положений*; в-третьих, в качестве методов «установления достоверности» и «подтверждения» отмечаются, в одном случае, опыт (опытный путь), а в другом случае, «наглядный уровень познания», когда абстракции соотносятся с наблюдениями. В этой связи нельзя не опереться при выявлении методологической сущности верификации на требование, предъявляемое И. Кантом к любой абстракции (теоретическим положениям): «... необходимо сделать чувственным всякое абстрактное понятие, то есть показать соответствующий ему объект в созерцании, так как без этого понятие было бы бессмысленным, то есть лишенным значения» [55, т. 4, с. 533].

Таким образом, вопрос о верификации может ставиться тогда, когда разработана теория (теоретические положения) некоторого вопроса, а затем она наглядно моделируется и, наконец, проводится оценка соответствия, адекватности – на предмет достоверности научной теории и эмпирического подтверждения разработанной теории «наглядным уровнем познания». Тем самым методы оценки достоверности, подтверждения не регламентируются и могут быть разными; более того, опыт эмпиризма, наглядность рассматриваются как уровни познания. То есть, упреждающе принятые, выверенные, уже оцененные на предмет достоверности научные положения могут быть тоже отнесены к наглядности, эксперименту и эмпиризму (пусть опосредованному) – для вновь создаваемой теории.

Валидность. В самом общем понимании валидность – это *комплексная характеристика самой методики оценивания* сведений об исследуемом явлении: в нашем случае оно выражается в оценке эффективности рассматривае-

мой выбранной методики оценивания результативности и эффективности реализации разработанной нами подготовки студентов к оздоровительной деятельности. Тем самым *валидность существенно дополняет* верификацию, подтверждая или наоборот, не подтверждая ее. Таким образом, использование валидности и верификации оценочных методов позволит адекватно оценить и теорию, и практическую реализацию ее. Принимая во внимание, что не существует универсального подхода к характеристике валидности, мы выбрали такую процедуру оценивания эффективности разработанной подготовки будущих педагогов, которая основывается на данных о «степени согласованности результатов теста с другими сведениями об исследуемой (системе), ... полученными из разных источников» [62, с. 34]. В качестве такой «согласованности» используем взаимосвязь аналитического обзора *первичных результатов* реализации разработанной нами системы с *вторичными результатами* практической работы педагогов в общеобразовательных учреждениях, подготовленных по нашей системе.

Обобщая все вышесказанное и раскрывая результативность реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – на основе лонгитюдного анализа и педагогического мониторинга, выделим основные этапы непрерывного прохождения студентами процесса их подготовки.

1. Формирование начальных эколого-валеологических знаний, умений, полученных студентами в процессе изучения эколого-валеологизированных учебных курсов базовой части учебного плана (максимальная этапная оценка – 75 баллов).

2. Формирование *специальных* эколого-валеологических знаний и умений в процессе изучения дисциплин вариативной части учебного плана (максимальная этапная оценка – 100 баллов).

3. Формирование выраженных эколого-валеологических умений и навыков по оздоровлению студентом самого себя, своих будущих учеников, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия – на основе дисциплин и практических занятий по вузовской составляющей учебного плана (максимальная этапная оценка – 180 баллов).

4. Активность в работе коллоквиумов эколого-валеологического содержания, творческих групп, конференций, участие конкурсах, в проведении экологических, валеологических, эколого-валеологических праздников (максимальная этапная оценка – 200 баллов).

5. Освоение оздоровительных технологий – на основе обучения здоровью, активного оздоровления, восстановления необходимых, но утраченных функций, активизации возможностей человека, оздоровления образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия, а

также постоянного факультативного личностно-возрастного практического оздоровления себя на протяжении всего периода обучения в вузе (максимальная этапная оценка – 350 баллов).

6. Активная оздоровительно-учебная работа с учащимися и образовательной средой при прохождении педагогической практики в летних оздоровительных лагерях и образовательных учреждениях (максимальная этапная оценка – 250 баллов).

7. Выполнение тематической творческой работы по одной из актуальных проблем оздоровления субъектов образования, образовательной среды, образовательного процессе, педагогического взаимодействия, природной среды как фактора оздоровления.

Сумма всех шести максимальных этапных баллов, характеризующая общий уровень эколого-валеологической подготовленности, компетентности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, выражается, таким образом, в 1155 баллах. В результате, если студент в процессе всей подготовки набирает не ниже 865 баллов, его уровень эколого-валеологической подготовленности, компетентности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях рассматривается как «высокий», если от 382 до 864 баллов – как «средний» и меньше 381 балла – как «низкий». Система мониторинговой оценки эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях выполняет роль не только *контрольного фактора*, но и мощного *мотивационного фактора* в предстоящей для будущего педагога целенаправленной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – в отношении субъектов образования (в том числе и себя) и образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Студенты с самого начала обучения в вузе знакомятся с содержательной сущностью педагогического мониторинга, которому подвергается их комплексная образовательная деятельность – на пути формирования эколого-валеологической подготовленности, компетентности, готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Организация педагогического мониторинга и образовательной деятельности не только студентов, но и преподавателей таковы, что и студенты, и вузовские преподаватели находятся в состоянии взаимозаинтересованных субъект-субъектных отношений – и не только в процессе самой подготовки студентов, но и в процессе мониторинга их подготовленности. Сочетание этапных и комплексной итоговой оценки эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готов-

ности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях дает возможность:

– во-первых, мотивировать, корректировать и персонализировать процесс эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

– во-вторых, оценивать у каждого студента результирующий уровень сформированности эколого-валеологической готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования, образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия.

Отслеживая и оценивая эффективность поэтапной реализации (табл. 8–14) созданной нами подготовки студентов, как будущих педагогов, основанной на упреждающей разработке ее концепции, будем иметь в виду, что:

- специфичность каждого выделенного нами функционального этапа педагогического мониторинга определяется специфичностью этапной эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях;

- от одного функционального этапа к последующему функциональному этапу новационной подготовки студентов меняется, во-первых, объем эколого-валеологических знаний и умений, во-вторых, что наиболее важно, характер, природа этих знаний и умений – на пути к конечной, результирующей эколого-валеологической подготовленности и компетентности, которые и обуславливают процесс формирования эколого-валеологической готовности педагогов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Таблица 8

Оценка эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на первом функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	26	38,6	53,4	7,7	39,8	54,4	5,8
ЭГ – 2	25	40	56	4,0			
ЭГ – 3	24	37,5	58,3	4,2			
ЭГ – 4	25	44	52	4,0			
ЭГ – 5	23	39,1	52,2	8,1			

Таблица 9

Оценка эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на втором функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	26	42,3	53,9	3,8	48,2	47,7	4,1
ЭГ – 2	25	48	48	4,0			
ЭГ – 3	24	45,8	50	4,2			
ЭГ – 4	25	50	46	4,0			
ЭГ – 5	23	47,8	47,9	4,3			

Таблица 10

Оценка эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на третьем функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	25	48	52	0	53,8	44,5	1,7
ЭГ – 2	24	54,2	45,8	0			
ЭГ – 3	24	54,2	41,6	4,2			
ЭГ – 4	24	58,3	41,7	0			
ЭГ – 5	22	54,5	41	4,5			

Таблица 11

Оценка эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на четвертом функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	24	59,4	38,5	0	63,1	34,3	2,6
ЭГ – 2	23	66,2	30,5	0			
ЭГ – 3	24	59,6	38,6	0			
ЭГ – 4	24	67,3	26,7	0			
ЭГ – 5	22	59,1	46,4	4,5			

Таблица 12

Оценка эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на пятом функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровень качества подготовки студентов (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	24	70,8	29,2	0	71,8	28,2	0
ЭГ – 2	23	73,9	26,1	0			
ЭГ – 3	24	66,6	33,3	0			
ЭГ – 4	24	75	25	0			
ЭГ – 5	22	72,7	27,3	0			

Таблица 13

Оценка качества эффективности эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на шестом функциональном этапе

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	24	83,3	16,7	0	85,5	14,5	0
ЭГ – 2	23	82,6	17,4	0			
ЭГ – 3	24	87,5	12,5	0			
ЭГ – 4	24	87,5	12,5	0			
ЭГ – 5	22	86,4	13,6	0			

Таблица 14

Итогово-результатирующая оценка комплексного процесса эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

Группа	Количество студентов	Уровни подготовки студентов по экспериментальным группам (в %)			Уровни подготовки студентов по совокупности групп (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ – 1	24	95,8	4,2	0	91,3	8,7	0
ЭГ – 2	23	91,3	8,7	0			
ЭГ – 3	24	87,5	12,5	0			
ЭГ – 4	24	91,6	8,4	0			
ЭГ – 5	22	90,1	9,9	0			

Обратимся теперь к валидности результатов, представленных в приведенных выше таблицах 7–13, проведя процедуру установления адекватной взаимосвязи аналитического обзора первичных результатов реализации раз-

работанной системы с вторичными результатами практической работы педагогов, подготовленных по нашей системе (табл. 15 и 16).

Для реализации такой процедуры использована критериально-уровневая система оценки сформированности эколого-валеологической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (табл. 15). Критерии оценки сформированности экологовалеологической готовности к деятельности в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования и самого образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия состоят из определенного количества показателей. Каждый показатель оценивается по трехбалльной системе: 5 баллов – показатель проявляется постоянно и на креативно-высоком уровне; 4 балла – показатель проявляется достаточно часто и на исполнительно-ответственном уровне; 3 балла – показатель проявляется время от времени и на формально-ответственном уровне.

Используя данные, приведенные на рисунках и в таблицах настоящего параграфа, можно сделать следующие сравнительные оценочные выводы:

1. При традиционной профессиональной подготовке потребности студентов в оздоровлении в процессе педагогического образования практически не меняются: от 19,5% студентов – со сформированными потребностями, 34% – с невыраженными потребностями и 46,5% – с несформированными потребностями до 24% – со сформированными потребностями, 26% – с невыраженными потребностями и 50% – с несформированными потребностями (по данным, приведенным на рис. 15).

2. Реализовано последовательное отслеживание, оценивание изменений, развитие эффективности этапной эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на 1–5 курсах педагогического образования (по данным таблиц 8–14). На основе реализации разработанной нами подготовки будущих педагогов, достигнуто удвоение хорошо подготовленных студентов (от 39,8% – на начальном первичном этапе до 81,3% – на итоговом конечном этапе).

3. В дополнение приведенной выше *оценки новационной подготовки* студентов выполнена оценка результатов практической диверсифицированной оздоровительной деятельности педагогов образовательных учреждений, подготовленных по разработанной нами системе. При этом сравнивались результаты оценивания уровней сформированности эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях и эколого-валеологического образования, реализуемого педагогами этих учреждений (при традиционной и новационной профессиональной подготовке студентов).

Критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

№ п/п	Критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности к оздоровительной деятельности	Уровни		
		Высокий (баллы)	Средний (баллы)	Низкий (баллы)
1	<p>Отношение к себе, своим учащимся, их родителям как субъектам образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> – владение эколого-валеологическими знаниями о человеке; – оценивание состояния благополучия субъектов образования, выделение факторов риска и устойчивости; – использование результатов мониторинга здоровья учащихся в целях оздоровления их; – культура здорового образа жизни; – использование средств, методов, технологий оздоровления субъектов образования; – организация и проведение оздоровительно-воспитательных мероприятий 	27–30	22–26	18–21
2	<p>Отношение к образованию как фактору оздоровления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знания о филогенетических и онтогенетических аспектах антропогенеза в организации природосообразного образовательного процесса; – эколого-валеологизация содержания и организации обучения учащихся по своему предмету; – владение методами, способами, средствами, технологиями здоровьесберегающего образования; – диагностирование диверсифицированного образовательного процесса на предмет его оздоровления; – организация мыследеятельности, смысловторчества, игровой и рефлексивной деятельности учащихся 	23–25	19–22	15–18
3	<p>Отношение к образовательной среде как фактору оздоровления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – использование сущностных особенностей становления и развития взаимоотношений человека с природой, социально-природной средой в создании здоровьесберегающей образовательной среды; – использование сущности коадаптации человека и окружающей среды в создании развивающей и развивающейся образовательной среды; – диагностика благополучия диверсифицированной образовательной среды и использование ее результатов в целях оздоровления образовательной среды; – организация активной деятельности учащихся в создании благоприятной экологической обстановки в классе и школе 	18–20	15–17	12–14

4	Отношение к педагогическому взаимодействию как фактору оздоровления: – использование сущностных особенностей становления и развития взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом) при формировании интерактивных, субъект-субъектных отношений с учащимися, их родителями, коллегами; – потребность в педагогической здоровьесберегающей деятельности; – формирование индивидуального стиля педагогического, неразрушающего личность учащегося; – управление собой, способность принимать правильные решения в организации педагогического взаимодействия	18–20	15–17	12–14
5	Форма активности в процессе формирования и развития профессионально-педагогических компетенций в области диверсифицированной оздоровительной деятельности: – критическое оценивание собственных достоинств и недостатков, способность выбирать пути и способы самосовершенствования; – осознанное построение перспективы профессионального роста; – управление становлением и развитие своего профессионально-педагогического мастерства на основе рефлексивной деятельности – практическое использование здоровьесберегающих технологий в сохранении собственного здоровья	18–20	15–17	2–14
ИТОГО		104–115	86–97	69–81

Конкретные сравнительные оценки приведены в таблице 16 и 17. Они отражают явное преимущество разработанной нами новационной подготовки студентов к оздоровительной деятельности. Общая оценка результатов реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки основывается на установлении уровня адекватности ее целям и задачам, которые поставлены перед исследованием, и обусловливается методологическим обеспечением его, разработанной концепцией, организационно-содержательно-технологическим обеспечением реализации созданной системы.

Педагогический мониторинг экспериментальной реализации эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, нацеленный на отслеживание, оценивание и прогнозирование рассматриваемого процесса, позволил установить выраженную и устойчивую положительную динамику развития его.

Верификационная оценка соответствия поставленных перед исследованием задач и экспериментальной реализации решения их в виде сформиро-

ванности эколого-валеологической компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности проведена для тех выпускников, которые, получив обозначенную выше подготовку, были нацелены на реальную оздоровительную деятельность в образовательных учреждениях (табл. 16, рис. 37).

Таблица 16

Сравнительные результаты оценки сформированности эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях

№ п/п	Критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности к оздоровительной деятельности	Традиционная подготовка (уровни в %)			Инновационная подготовка (уровни в %)		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
1	Отношение к себе, своим учащимся, их родителям как субъектам образования	24,3	32,4	43,3	89,7	10,3	0
2	Отношение к образованию как фактору оздоровления	20,6	45,7	36,7	90,5	9,5	0
3	Отношение к образовательной среде как фактору оздоровления	23,5	40,8	45,7	91,5	8,5	0
4	Отношение к педагогическому взаимодействию как фактору оздоровления	31,8	34,9	33,3	90,5	9,5	0
5	Форма активности в процессе формирования и развития профессионально-педагогических компетенций в области диверсифицированной оздоровительной деятельности	29,8	33,2	38,0	93,1	6,9	0
ИТОГО		26,1	37,5	36,4	91,3	8,7	0

Валидное подтверждение высокого уровня сформированности эколого-валеологической готовности педагогов образовательных учреждений к диверсифицированной оздоровительной деятельности основывается на параллельном эколого-валеологическом тестировании тех учащихся, с которыми работали на факультативной основе студенты, подготовленные к этому виду педагогической деятельности при содействии педагогов Института здоровья и экологии человека, Института дополнительных творческих педагогических профессий ЧГПУ и педагогических коллективов образовательных учреждений (табл. 17, рис. 38)

Таблица 17

Сравнительные результаты традиционной и новационной подготовки педагогов, реализующих эколого-валеологическое образование учащихся в образовательных учреждениях

№ п/п	Критерии	Традиционная подготовка (уровни в %)			Новационная подготовка (уровни в %)		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
1	Устойчивость и направленность действий учащихся на ценность здоровья и человеческой жизни	40,9	54,5	4,5	73,6	26,4	0
2	Мотивация учащихся к сохранению и укреплению своего здоровья	31,8	59,1	9,1	66,8	33,2	0
3	Свободное оперирование учащимися своими возможностями и вера в собственные силы при сохранении и укреплении здоровья	22,7	68,2	9,1	68,1	31,9	0
4	Осознание и принятие учащимися нравственных эталонов жизнедеятельности	36,4	54,5	9,1	80,1	19,9	0
5	Осознание учащимися себя субъектами здоровья и здорового образа жизни	21,8	68,1	10,1	76,3	23,7	0
ИТОГО		30,8	61,0	8,1	73,2	26,8	0

Выводы по четвертой главе

1. Теория и практика рассматриваются в аспекте сопряжения их на протяжении всего научно-прикладного многоэтапного процесса создания научно-обоснования и практического технологического обеспечения новцелостной системы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

2. Проведенный нами в процессе исследования анализ выявил следующие объективные основания для эколого-валеологизации общей профессиональной подготовки студентов: а) состояние здоровья субъектов образования, как объективно-субъективного фактора, и благополучия образовательной среды; б) сформированность отношений субъектов образования (учеников, их родителей, педагогов) к своему здоровью, здоровому образу жизни; в) потребности в общем оздоровлении себя у студентов педагогического вуза; г) сформированность компетенций педагогов образовательных учреждений в области оздоровления; д) стартовая готовность студентов первого курса к оз-

доровительной деятельности в отношении себя, социального окружения, образования как среды, процесса, педагогического взаимодействия.

3. Проведенные исследования констатируют следующее: а) проявляется сложное положение со здоровьем субъектов образования и с благополучием образовательной среды; б) в традиционном отечественном педагогическом образовании практически отсутствует система обучения студентов, как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях; в) формируется необходимость в глубокой и развивающейся мотивации будущих педагогов на заинтересованное и активное участие в эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовке к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

4. Определены основные условия, которые обуславливают формирование эколого-валеологической подготовленности, компетентности и готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Они заключаются в следующем:

- эколого-валеологизация учебных курсов, их разделов и тем, представленных в базовой части учебных планов всех специальностей и профилей педагогического образования;
- эколого-валеологическая направленность учебных курсов и других видов образовательной деятельности студентов, как будущих педагогов, – в соответствии с возможностями вариативной части этих учебных планов;
- ориентация эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях на организационно-содержательно-технологическое обеспечение, которое основывается на активной деятельности студентов в процессе решения творческих задач диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

5. Дана системная оценка результатов проведенных научно-прикладных исследований в области эколого-валеологизации диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Названная оценка интегрирует лонгитюдный анализ, педагогический мониторинг, верификацию и валидность, что обусловлено сложностью созданной нами новационной педагогической системы и адекватно сложной методологией ее создания, разработки, экспериментальной реализации и оценки эффективности итоговой разработки.

6. Подтвержден высокий уровень разработанной, созданной и реализованной на практике новационной эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основу монографического исследования положена проблема, имеющая, с одной стороны, практическую и теоретическую составляющие, которые обращены к целенаправленному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования, являющегося в настоящее время кризисным и здоровьезатратным, а с другой стороны, латентно предполагающая эффективную подготовку педагогов системы общего образования в области оздоровления, проводимая в рамках общей профессионально-педагогической педвузовской подготовки будущих педагогов.

Анализ социально-исторических предпосылок становления проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – с учетом диверсификации личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека позволил выделить ее историографию, которая условно разделена нами на шесть периодов: 1) период спонтанного зарождения подходов к исследуемой нами подготовке студентов (с момента появления в России первых школ до первой четверти XVIII века); 2) пропедевтический период, характеризующийся развитием в России естественнонаучного образования и здоровьесберегающей педагогики (первая четверть XVIII – начало XX веков); 3) период, обусловленный экологизацией естественнонаучного образования и развитием санитарно-гигиенического просвещения (20-е – 60-е годы XX века); 4) период, который определяется экологизацией общего образования (70-е – середина 90-х годов XX века); 5) период расцвета валеологического образования (середина 90-х годов XX – начало XXI веков); 6) современный период, который обуславливает теоретико-методологические исследования в области эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности – на основе диверсификации самой подготовки.

Проанализированные в монографии предпосылки эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях основываются на интегрированной педагогической антропологии, сопрягающей комплекс наук, которые объединяются в «биологию человека».

Выделенные нами предпосылки, имея антропологическую природу, соотносятся с предметностью эколого-валеологии в виде взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой, а также эколого-валеологического образования – в виде целенаправленного формирования

комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей среды.

Онтогенетическое развитие человека современного типа, гомологичное филогенетическому развитию его, обуславливает *диверсификацию* личностно-возрастных и социально-личностных проявлений человека и поколений. Это в свою очередь индуцирует необходимость и *актуальность адекватной диверсификации обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека*, а следовательно, и соответствующей подготовки студентов в уссовременной ловиях уровневой системы педагогического образования.

Проделанная нами теоретико-практическая работа в процессе исследования позволила сделать следующие выводы:

1. Сложившиеся к настоящему времени социально-исторические и научные предпосылки проблемы эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека определили возможность построения теории такой подготовки.

2. Разработанная содержательно-методологическая типология диверсификации исследуемой подготовки студентов обеспечивает эффективное формирование у них эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Такая подготовка студентов, как будущих педагогов, рассматривается, с одной стороны, как подсистема общей профессиональной подготовки, а с другой стороны, как система, на основе которой эколого-валеологизируется инвариантная составляющая подготовки студентов, предусмотренная базовой частью учебных планов уровневого педагогического образования и наполняется эколого-валеологическими формами подготовки студентов, которые регламентируются вариативной частью этих учебных планов.

3. Теоретико-педагогический анализ обеспечил формирование понятийно-терминологического поля, на базе которого сформирована дедуктивная основа исследования, конкретизированы понятия «эколого-валеологизация подготовки студентов», «диверсификация эколого-валеологизированной подготовки студентов», «эколого-валеологическая подготовленность», «эколого-валеологическая компетентность», «эколого-валеологическая готовность», «диверсифицированная оздоровительная деятельность».

4. Концепция эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях рассматривается как промежуточное звено между другими сопряженными концепциями модернизации высшего профессионального образования и концептуальными основами эколого-валеологического образования. В ней выделены цели, задачи, методологические подходы, закономерности и принципы, разработана многоуровневая концептуальная модель исследуемой нами подготовки будущих педагогов.

5. Выполнено целесообразное и рациональное расширение и углубление методологической системы, названной созинерией и представляющей последовательность функционально-факторных этапов создания искусственных (педагогических) систем: педагогические потребности (на разных уровнях и типах педагогики и образования) в изменении, трансформации некоторых педагогических явлений, систем; диверсификация социально-культурных, личностных и бытовых потребностей; навигационное обеспечение педагогического процесса удовлетворение социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования; актуализация (личностная и общественная) некоторой объективной, деятельностной или познавательной проблемы; анализ обыденного и исторического опыта (педагогическая антропология), а также современной педагогической практики и известных практических и теоретических подходов к решению проблем (история педагогики, педология); гомологическое индуцирование идей; проявление и использование возможностей инсайта; выборка общенаучных, конкретно-научных и специальных методологических подходов; аналитическое соотношение научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы; первичная разработка тематического проекта; педагогическое изобретательство (и вершина его в виде педагогической инженерии); создание первичной «действующей модели» (на основе уже разработанный проект); комплексный анализ базовой системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; коррекция, модернизация и проработка базовой системы и ее подсистем, экспериментальная проверка ее; полное технологическое обеспечение системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; разработка системного научно-технологического обоснования и обеспечения выполняемого проекта; оценка эффективности; разработка концепции; характеристика проявившихся в процессе эксперимента научных и прикладных вопросов, задач, проблем; лонгитюдный анализ комплексного процесса решения выбранной изначально актуальной проблемы, включающий мониторинг, верификацию и валидность.

6. Совокупность методологических подходов к эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (системный, синергетический, деятельностный, информационный, квалиметрический, культурологический) – обеспечивают целостность и эффективность исследованной подготовки. В качестве критериев уровневой значимости, ценности выявленных методологических подходов обоснованно предложена акмеаксиология, как интеграция акмеологии и аксиологии, которая рассматривает не только ценностные качества явлений, но и достижения, в развитии, высших значений и ценностей.

7. Система эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, включающая концепцию, многоуровневую концептуальную модель и технологию, адаптированную к условиям педвузовской подготовки студентов, имеет подсистемы: 1) упреждающая профессиональная диагностика студентов, включающая стартовую диагностику состояния их здоровья; 2) учебно-оздоровительная работа со студентами; 3) оздоровительно-учебная работа со студентами педагогического вуза; 4) активное целенаправленное оздоровление студентов; 5) оздоровительная составляющая педагогической практики студентов в летних оздоровительных лагерях и в образовательных учреждениях; 6) тематическая творческая работа будущих педагогов по одному из направлений диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

8. В связи с тем, что мировое вузовское образование находится в состоянии кризиса, оценены возможности радикального обновления именно вузовского образования. Для этого проанализированы основные директивно-рекомендательные документы международного и государственного уровней, которые, в совокупности, задают и определяют основные направления, движущие силы, формы и методы трансформации, а также глобализации вузовского образования. В связи с этим был использован компетентностный подход к определению результатов педвузовского образования (подготовки). Выявлены четыре группы компетенций: метакомпетенции, общепрофессиональные, социально-профессиональные и оздоровительные компетенции.

К *оздоровительным компетенциям* отнесены: а) компетенции, относящиеся к человеку как био-эко-социальному существу, формирующемуся под воздействием трех факторов: внешней и внутренней природы, среды и самого себя; б) компетенции в области отношений и взаимоотношений человека с окружающей средой; компетенции, относящиеся к культуре здоровья и основам индивидуального здорового образа жизни; в) компетенции, относящиеся

к деятельности по созданию здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной среды и использованию оздоровительных технологий;

г) компетенции, относящиеся к эколого-валеологизации общего образования;

д) компетенции, относящиеся к личности педагога в условиях здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего образования.

Модернизирована профессиограмма педагога, определяющая творческий потенциал его в реализации диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

9. Выявлены и проанализированы объективные основания, которые положены в основу конкретного, реального и целенаправленного процесса эколого-валеологизации студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях – с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека и поколения.

10. Определены основные условия, которые обуславливают эффективную эколого-валеологизацию диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях: *эколого-валеологизация традиционных учебных курсов* и их разделов и тем, представленных в базовой части учебных планов всех специальностей и профилей педагогического образования; *эколого-валеологическая направленность учебных курсов* и других видов педагогической работы студентов – в соответствии с возможностями вариативной части учебных планов уровня педагогического образования; *ориентация эколого-валеологизированной диверсифицированной подготовки* студентов на организационно-содержательное, технологическое обеспечение, которое основывается на активной деятельности студентов в процессе решения творческих задач диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

11. Системная оценка результатов проведенных научно-прикладных исследований в области эколого-валеологизации подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях, интегрирующая лонгитюдный анализ, педагогический мониторинг, верификацию и валидность, подтверждает высокий уровень разработанной, созданной и реализованной на практике новационной подготовки студентов.

Высокий уровень сформированности эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности продемонстрировали 91,3% будущих педагогов, средний – 8,7%, низкий – 0%.

Представленное в монографии исследование, будучи завершенным и нацеленным на эффективное решение конкретных задач формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, индуцирует перспективные исследования по следующим направлениям:

1. формирование и реализация социально-личностных программ, нацеленных на диверсифицированное развитие подрастающего поколения, основанное как на личностных качествах подрастающего человека, так и интересах развивающегося общества;

2. разработка и реализация диверсифицированной системы нацеленного (в интересах личности, семьи, общества и окружающей среды) развития семьи, возрастных групп, их воспитания и образования;

3. целенаправленное формирование подрастающей личности в соответствии с диверсифицированными возрастными особенностями, способностями, предрасположенностями и задатками ребенка, а также прогрессирующей психофизиологической акселерацией человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа–вуз»: монография / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск, 2001. – 316 с.
2. Абдуллаев, З.А. Экологические отношения и экологическое сознание / З.А. Абдуллаев. – Ташкент, 1990. – 247 с.
3. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1970. – 141 с.
4. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
5. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1997. – 27 с.
6. Акимова, Т.А. Основные критерии экоразвития / Т.А. Акимова, В.В. Батоян, О.В. Моисеенков, В.В. Хасхин. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. – 56 с.
7. Алексеев, В.П. Становление человековедчества / В.П. Алексеев. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
8. Альбуханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
9. Аменд, А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования: монография / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во Челя. гос. пед. ун-та, 1996. – 152 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во «Дом Ш. Амонашвили», 1996. – 496 с.
11. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 191 с.
12. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Мысль, 1977. – 373 с.
13. Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 4. – С. 3–18.
14. Андреев, И.Д. Теория как форма организации научного знания / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1979. – 303 с.
15. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. обр.; учеб. пособие для студентов вузов / Сост. М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 568 с.
16. Анисимов, О.В. Методическая культура педагогической деятельности и мышления / О.В. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.
17. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
18. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
19. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
20. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

21. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
22. Антонов, Н.С. Интегративные функции обучения / Н.С. Антонов. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
23. Антропова, М.В. Оздоровительное значение индивидуально-дифференцированного обучения / М.В. Антропова, Г.Г. Манке, Г.В. Бородкина, Л.В. Кузнецова, Т.М. Параничева // Школа здоровья. – 1996. – Т. 3. – № 3. – С. 32–39.
24. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
25. Архипова, Л.П. Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Архипова. – Челябинск, 2007. – 198 с.
26. Асмолов, А.Г. От экологических знаний – к картине мира / А.Г. Асмолов // Вестник образования. – 1993. – № 3. – С. 2–40.
27. Афанасьев, В.Г. О структуре целостной системы / В.Г. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – № 3. – 168 с.
28. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
29. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
30. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: практическое пособие / В.И. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
31. [Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.](#)
32. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
33. Барлыбаев, Х.А. Путь человечества: самоуничтожение или устойчивое развитие / Х.А. Барлыбаев. – М.: Издание Государственной думы, 2001. – 282 с.
34. Барулин, В.С. Социально-философская антропология: общие начала социально-философской антропологии / В.С. Барулин. – М.: Наука, 1994. – 263 с.
35. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию педагогической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2000. – 185 с.
36. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1994. – 152 с.
37. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
38. Белкин, А.С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе / А.С. Белкин // Образование и наука. – 2000. – № 2(4). – С. 105–112.
39. Белолобская, Е.И. Педагогические основы обеспечения здоровья учителя: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Белолобская. – СПб., 2006. – 168 с.

40. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Основы гуманного подхода к педагогической деятельности / Д.А. Белухин. – М.: Педагогика, 1996. – 298 с.
41. Беляева, Л.А. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования: монография / Л.А. Беляева. – СПб., 1996. – 227 с.
42. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. ... д-ра филос. наук / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1994. – 45 с.
43. Бенин, В.Л. Культурологическая компетентность в подготовке педагога / В.Л. Бенин // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 133–139.
44. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина: сб. переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.
45. Бериулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Бериулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
46. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
47. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.
48. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культур: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 132 с.
49. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения / Б.М. Бим-Бад. – М.: Росс. открытый университет, 1994. – 314 с.
50. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
51. 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.
52. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
53. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.Н. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
54. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
55. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
56. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1975.
57. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
58. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

59. Бордовский, Г.А. Актуальные направления реализации концепции непрерывного педагогического образования / Г.А. Бордовский // Непрерывное педагогическое образование. Вып. 1. – СПб.: Изд-во «Образование», 1993. – С. 3–6.
60. Борисевич, А.Р. Формирование экологических идей на территории Белоруссии / А.Р. Борисевич // Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сб. статей / науч. ред. Н.К. Катович. – Минск: НИО, 1999. – 143 с.
61. Бранский, В.П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
62. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
63. Брехман, И.И. За всенародное движение «Здоровый Мир» / И.И. Брехман // Педагогические вести. – Июнь, 1996. – № 9. – С. 3–6.
64. Брехман, И.И. Проблема обучения человека здоровью / И.И. Брехман // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – Владивосток: Дальнаука, 1996. – Вып. 2. – С. 40–48.
65. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, Ф.М. Морозов. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 528 с.
66. Вайнер, Э.Н. Общая валеология / Э.Н. Вайнер. – Липецк, 1998. – 183 с.
67. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5 т. / автор и составитель В.П. Петленко // Т. 1. Валеология и мудрость здоровья; Т. 2. Экологическая валеология и питание; Т. 3. Физическое и психическое здоровье; Т. 4. Красота и валеология любви; Т. 5. Гармония чувств и образ жизни. – СПб.: Изд-во «Петровский и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – 303 с.; 360 с.; 350 с.; 367 с.; 360 с.
68. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
69. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киев: Вища шк., 1985. – 175 с.
70. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 262 с.
71. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: автореф. дис. д-ра ... пед. наук / В.Г. Виненко. – Тольяти, 2001. – 314 с.
72. Волченкова, Л.К. Научно-методическое обеспечение проектирования многоступенчатой подготовки специалистов в учебном заведении интегрированного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.К. Волченкова. – Минск, 1999. – 21 с.
73. Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1972. – 259 с.
74. Вопросы системогенетики: теоретико-метод. альм. / гл. ред. А.И. Субетто. – Калуга: Изд. КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 270 с.
75. Воронцова, В.Г. Педагогическая валеология и гуманизация образования: историко-педагогический аспект / В.Г. Воронцова // История педагогики сегодня / под ред. В.Г. Воронцовой. – СПб., 1998. – С. 120–134.
76. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 359 с.

77. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 135 с.
78. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
79. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 601 с.
80. Гиголаева, Т.В. Формирование у студентов педагогического вуза к реализации здорового образа жизни: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Гиголаева. – Шуя, 2006. – 200 с.
81. Гиляров, А.М. От эволюции биосферы к эволюции сознания / А.М. Гиляров // Природа. – 1998. – № 7. – С. 119–121.
82. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография / Е.А. Гнатышина. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 424 с.
83. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения: монография / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.
84. Голубев, В.С. Устойчивое развитие: новая парадигма / В.С. Голубев // Вестн. РАН. – М., 1997. – Т. 67. – № 12. – С. 1104–1107.
85. Гончаров, Н.К. О введении фуркации в старших классах средних школ / Н.К. Гончаров // Советская педагогика. – 1958. – № 6. – С. 12–37.
86. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электрон. ресурс]: сб. науч. тр. СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.
87. Горбушина, С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / С.Н. Горбушина. – Ижевск, 2005. – 374 с.
88. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая / В. Горячев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 219–231.
89. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
90. Гришкина, Л.И. Формирование культуры здоровья педагога как инновационная деятельность школы: дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Гришкина. – СПб., 2004. – 188 с.
91. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1995. – 135 с.
92. Гумилев, Л.Н. От Руси – к России: очерки этнической истории / Л.Н. Гумилев; послесловие С.Б. Лаврова. – М.: Экспрос, 1992. – 336 с.
93. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. – М.: ТОО «Мишель и К°», 1993. – 499 с.
94. Гуссерль, Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология / Э. Гуссерль // Логос. – 1992. – № 3. – С. 70–86.

95. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
96. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
97. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1999. – 274 с.
98. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 477 с.
99. Дети в России. 2009: сб. ст. / ЮНИСЕФ, Росстат. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2009. – 121 с.
100. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие / А.Н. Джурицкий. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
101. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – 42 с.
102. Доронина, О.Д. Человек как объект защиты / О.Д. Доронина // Вестник экологического образования в России. – 2009. – № 1 (51). – С. 7–10.
103. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) / В.И. Долгова, П.Т. Долгов; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2000. – 380 с.
104. Дрейер, О.К. Глобальная проблематика и Римский клуб: лекция / О.К. Дрейер, Б.В. Лось. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 36 с.
105. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 402 с.
106. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология: уч. пособие для студентов пед. вузов / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-н/Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 528 с.
107. Ефимова, Е.И. Теория и практика становления экологической культуры будущего специалиста в условиях высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Ефимова. – Хабаровск, 2001. – 43 с.
108. Жданова, Е.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Жданова. – Екатеринбург, 2005. – 198 с.
109. Жекова, С. Базовая модель профиограммы учителя / С. Жекова, А. Лакюрски, М. Михайлов, Н. Колева, Е. Панчева. – Челябинск: ЧИУУ, 1990. – 72 с.
110. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.
111. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
112. Заир-Бек, Е. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования [Электронный ресурс] / Е. Заир-Бек, А. Тряпицына. – Режим доступа: http://www.qumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/zair/01.php.
113. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: монография / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Макет, 1995. – 296 с.
114. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 36 с.

115. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 9-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.
116. Захарова, Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Н. Захарова. – Новосибирск, 1997. – 38 с.
117. Захлебный, А.Н. Педагогические принципы и условия экологического образования / А.Н. Захлебный. – М.: НИИ СиМО, 1983. – 98 с.
118. Зверев, И.Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования / И.Д. Зверев // Педагогические принципы и условия экологического образования: сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 4–10.
119. Здоровье для всех: основы политики для европейского региона ВОЗ. Обновление 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shp.by.ru/health/dos/who/fs0303r.pdf>
120. Здоровьесберегающее обучение и воспитание / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 267 с.
121. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
122. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер. – Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С. 42–53.
123. Зеер, Э.Ф. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучающихся / Э.Ф. Зеер, В.А. Воденников // Образование и наука. – 2000. – № 2(4). – С. 112–121.
124. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 392 с.
125. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ректор вуза. 2005. – № 4. – С. 23–30.
126. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 64–78.
127. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 38 с.
128. Зубарев, А.Е. Развитие экологического образования в 90-е годы XX – начале XXI вв. / А.Е. Зубарев // Экологическое образование на пороге «РИО + 10». VIII Международная конференция по экологическому образованию: тез. докладов. – М.: ГУ ПТО ТОТ, 2002. – Ч. I. – С. 67–72.
129. Зыскина, М.А. Многофакторная оценка здоровья студента: метод. рекомендации / М.А. Зыскина, С.Н. Малафеев, И.В. Павлова, Л.Г. Петрова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 23 с.
130. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
131. Игнатова, В.А. Эколого-правовая компетентность учащихся: пути и средства ее формирования: монография / В.А. Игнатова, С.Б. Игнатов. – Тюмень: Изд-во Вектор-Бук, 2006. – 144 с.
132. Ильюшенков, В.В. Здоровье и образование: теория, опыт, практика / В.В. Ильюшенков, Т.А. Берсенева. – СПб.: Питер Ком, 1993. – 121 с.

133. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
134. Ирхин, В.Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Ирхин. – Барнаул, 2002. – 283 с.
135. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.
136. Ительсон, Л.Б. Психологические теории научения и модели процесса обучения / Л.Б. Ительсон // Советская педагогика. – 1973. – № 3. – С. 67–83.
137. Кавтарадзе, Д.Н. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования / Д.Н. Кавтарадзе // Вестн. образования. – 1993. – № 7. – С. 2–40.
138. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
139. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М. – Кострома: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.
140. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии: учеб. пособие / В.П. Казначеев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 48 с.
141. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения / В.П. Казначеев; послеслов. А.И. Субетто. – М. – Новосибирск: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 349 с.
142. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М: Педагогика, 1990. – 140 с.
143. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И.М. Кантор; предисл. М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
144. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
145. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 336 с.
146. Качалова, Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов / Л.П. Качалова // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 60–65.
147. [Кваша, Б.Ф. Психолого-педагогические основы формирования личности специалиста: учеб. пособие / Б.Ф. Кваша, И.М. Подлесная, В.М. Коваленко. – СПб., Киев: МИНПИ, 2009. – 158 с.](#)
148. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 294 с.
149. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
150. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
151. Когай, Е.А. Экологическая парадигма культуры и образования / Е.А. Когай // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 4. – С. 114–129.

152. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 291 с.
153. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
154. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.
155. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М., 1993. – 139 с.
156. Кондратьев, К.Я. Глобальные изменения на языке тысячелетий / К.Я. Кондратьев // Экология и жизнь. – 2002. – № 1. – С. 38–42.
157. Константинов, Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаяева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
158. Концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях / автор-составитель В.В. Колбанов. – СПб.: ГУПМ, 2003. – 124 с.
159. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года // Образование в документах. – 2007. – № 20. – С. 29–43.
160. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.
161. Концепция общего среднего экологического образования / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.М. Захлебный, Н.М. Мамедов; под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной // Зеленый мир. – 1994. – № 13. – С. 12–14.
162. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.
163. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Устойчивое развитие: инф. сб. – М.: ВИНТИ, 1998. – Вып. 1. – С. 9–18.
164. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. – СПб., 1996. – 122 с.
165. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 03.03.2005 г. № 1340-Р. – М.: Сфера, 2006. – 30 с.
166. Коптюг, В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): инф. обзор / В.А. Коптюг. – Новосибирск, 1993. – 62 с.
167. Коротаева, Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: учеб. пособие. Изд. второе, испр. и доп. / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – 254 с.
168. Корякина, Н.И. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий: метод. пособие для учителя / Н.И. Корякина, М.А. Желвакова, Н.Н. Кириллова; общ. ред. С.В. Алексеев. – СПб.: Изд. «Союз художников», 2000. – 129 с.
169. Котлярова, И.О. Инновации в образовательных учреждениях / И.О. Котлярова. – Челябинск: Образование, 1998. – 205 с.
170. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.

171. Красилов, В.А. Метозэкология: Закономерности эволюции природных и духовных систем / В.А. Красилов. – М.: Палеонтологический ин-т РАН, 1997. – 238 с.
172. Кроль, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов / В.М. Кроль; 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Высш. шк., 2003. – 325 с.
173. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
174. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 167 с.
175. Куинжи, Н.Н. Валеология: пути формирования здоровья школьников: метод. пособие / Н.Н. Куинжи. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.
176. Кумарин, В.В. Принцип природосообразности и возрождение школы / В.В. Кумарин, Н.Д. Виноградова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 14–20.
177. Курилова, Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ / Т.Н. Курилова // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81–86.
178. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенствованию: кн. для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
179. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 328 с.
180. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
181. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
182. Лаптев, И.Д. Экологическая культура: сущность и проблемы формирования / И.Д. Лаптев // Теория и практика идеологической работы. – М.: Мысль, 1984. – С. 246–263.
183. Латышина, Д.И. История педагогики и образования / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2007. – 526 с.
184. Латышин, В.В. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: монография / В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
185. Левитан, К.М. Личность педагога: Становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 165 с.
186. Леднев, В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики / В.С. Леднев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
187. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с., Т. 2. – 320 с.
188. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества / В.Н. Леонтьева // Социс. – 1955. – № 1. – С. 138–142.
189. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1991. – 260 с.
190. Либеров, А.Ю. Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения: практико-ориентированная монография / А.Ю. Либеров. – М.: Ин-т эконом. стратегий, 2007. – 108 с.

191. Литвинова, З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / З.Н. Литвинова. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
192. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачев. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.
193. Лихачев, Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.
194. Лобанова, Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования / Н.Н. Лобанова // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки и повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12–19.
195. Лободин, В.Т. Как сохранить здоровье учителя / В.Т. Лободин, Г.В. Лавренова, С.В. Лободина. – СПб.: Диалог, 2004. – 282 с.
196. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов; ред.-сост. и авт. коммент. В.А. Барабанщиков. – М.: Педагогика, 1991. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). – 295 с.
197. Лось, В.А. Взаимодействие человека и природы как глобальная проблема / В.А. Лось // Вопросы философии. – 1982. – № 5. – С. 128–136.
198. Ляудис, В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе / В.Я. Ляудис // Инновационное обучение. – М., 1994. – С. 13–32.
199. Ляхович, А.В. Научные основы формирования здоровья студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / А.В. Ляхович. – М., 1998. – 32 с.
200. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
201. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога: монография / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 192 с.
202. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
203. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
204. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
205. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
206. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук; Киев: Вакелер, 1997. – 304 с.
207. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и метод. пособие / Д.Ш. Матрос, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург; под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.
208. Медведев, Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен / Н.П. Медведев. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 1995. – 106 с.
209. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с.
210. Методические основы педагогического исследования: пособие для аспирантов, соискателей и молодых исследователей / сост. К.Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров, Г.Х. Валеев. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 2000. – 64 с.

211. Методические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с. – (Образование. Педагогические науки).
212. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
213. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
214. Минакова, С.Ф. Предотвращение экологической катастрофы / С.Ф. Минакова. – Кировск: Изд-во МУП «Полиграф», 2000. – 154 с.
215. Минияров, В.М. Педагогическая диагностика личности школьника / В.М. Минияров, И.Г. Бердников. – Самара, 1993. – 98 с.
216. Митина, Л.М. Психологические аспекты труда учителя / Л.М. Митина. – Тула: ТОИПКРО, 1991. – 178 с.
217. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1994. – 215 с.
218. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие / В.И. Михеев. – М.: Высшая шк., 1987. – 200 с.
219. 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.
220. Моделирование педагогических ситуаций: пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров и др.; под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
221. Модернизация общего и профессионального образования: матер. регион. науч.-практ. конф. (III Томин. чтения), 17 дек. 2004 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 298 с.
222. Моисеев, Н.Н. Вернадский и современность / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 64–75.
223. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н.Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1995. – 56 с.
224. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСАФ, 1996. – 200 с.
225. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
226. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. Всеросс. научно-практ. конф. – Челябинск, 2003. – Ч. 1. – С. 3–7.
227. Моргун, В.Ф. Многомерная концепция развития личности как основа профессиограммы труда учителя / В.Ф. Моргун // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М., 1988. – С. 172–174.
228. Мухамедьярова, Р.Р. Модель регионального центра экологической подготовки педагогов начальной школы: дисс. ... канд. пед. наук / Р.Р. Мухамедьярова. – Уфа, 2002. – 194 с.
229. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.

230. Мясичев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева; вступ. ст. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356 с.
231. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.
232. Назаренко, В.М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе: хим. аспект образования: дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Назаренко. – М., 1994. – 281 с.
233. Натарова, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небиологических специальностей: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Натарова. – Челябинск, 2004. – 211 с.
234. Национальная доктрина образования РФ (2000) // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Е.В. Бим-Бад. – М., 2003. – 120 с.
235. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации / Сост. С.А. Степанов, В.И. Беляев, Л.А. Воронина // Вестник экологического образования в России. Приложение. – 2000. – № 1 (15) – С. 3–20.
236. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. / под ред. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – 376 с.
237. Недорезова, Н.В. Аксиологическая функция педагогической деятельности / Н.В. Недорезова // Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в ВУЗе: матер. Всерос. науч.-практич. конф. 27 янв. 2000 г. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 174–176.
238. Несговорова, И.П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию: вопросы теории и практики: монография / И.П. Несговорова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 228 с.
239. Неудахина, А.В. Сравнительный анализ внедрения программы «Здоровье» в трех регионах страны / А.В. Неудахина // Школа здоровья. – 2002. – № 3. – С. 13–21.
240. Никандров, Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики / Н.Д. Никандров. – М.: Высш. шк., 1978. – 279 с.
241. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
242. 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.
243. Никитин, Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учеб. пособие / Э.М. Никитин; науч. ред. А.П. Ситник. – М.: РИПКРО, 1995. – 194 с.
244. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
245. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 1975. – 109 с.
246. Новиков, Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) / Л.И. Новиков, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.

247. Новоселова, И.И. Развитие культуры духовного и физического здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Новоселов. – Йошкар-Ола, 2000. – 22 с.
248. Нурлыгаянова, З.С. Воспитание здорового образа жизни у студентов педвузов / З.С. Нурлыгаянова // Нейрогуморальные механизмы регуляции сердца: матер. Всерос. конф. 16 янв. 2004 г. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 104–105.
249. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. ОЕСД. – М.: Весь Мир, 2000. – 200 с.
250. Об образовании / Закон РФ: в ред. ФЗ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ. – 3-е изд. – М.: Инфра-М, 2001. 52 с.
251. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее. – М.: Общественная палата РФ, 2007. – 79 с.
252. Овчинникова, Л.Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Овчинникова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 194 с.
253. Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
254. Одаренные дети / пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
255. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум; пер. с англ.; под ред. Н.П. Наумова. – М.: Мир, 1975. – 740 с.
256. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: сб. учебно-метод. программ / авт.-сост.: А.О. Григорьева, Д.В. Натарева, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова и др.; под ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: Изд-во ЧГГТУ, 2009. – 117 с.
257. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – 389 с.
258. Орехова, И.Л. Разнообразие и вариативность образования – в аспекте обновления его / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 5. – С. 220–241.
259. Орехова, И.Л. «Всемирная» трансформация высшего образования для модернизации российского варианта его и на основе эколого-валеологизации / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи: сб. науч. тр.; / под общ. ред. А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова, А.А. Горчинской. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 53–63.
260. Орехова, И.Л. Диверсификация биологического и экологического образования – в аспекте «модернизации» педвузовской подготовки будущих педагогов (план действий) / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Методология и теория биологического и экологического образования в вузе и школе: сб. матер. IX Всерос. методол. семинара 7–10 дек. 2009 г., Вып. 8, Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2009. – 269–274 с.

261. Орехова, И.Л. Диверсификация методологии тактического и стратегического развития педвузовского образования – в условиях модернизации / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Вузовское преподавание: стратегия инновационного развития в условиях модернизации высшего профессионального образования: матер. 9-й междунар. научно-практ. конф., ч. 2, 27–28 окт. 2009 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 138–144.
262. Орехова, И.Л. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – в аспекте педагогической антропологии: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева. – СПб.: МИНПИ, 2010. – 269 с.
263. Орехова, И.Л. Организационно-содержательно-технологическое обеспечение подготовки педагогов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2009. – 254 с.
264. Орехова, И.Л. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к оздоровительной работе в школе / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Международная педагогическая школа: сб. науч. ст.; под ред. Б.Ф. Кваши. Вып. 5. – СПб.: Астерион, 2009. – С. 104–113 (серия «Фундаментальное образование»).
265. 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.
266. Орлов, А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63–68.
267. Павлова, И.В. Первый опыт самооценки уровня здоровья в курсе валеологии и основ здорового образа жизни / И.В. Павлова, С.Н. Малафеева // Региональный подход в экологическом образовании периода детства: матер. науч.-практ. конф. 27 апр. 1998 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 79 с.
268. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
269. Панкова, Н.Б. Патофизиологический анализ влияния факторов риска образовательной среды на функциональное состояние организма учащихся: доктологическое исследование: автореф. дис. ... д-ра биол. наук / Н.Б. Панкова. – М., 2009. – 47 с.
270. Перевозчикова, Е.В. Педагогические основы формирования здорового образа жизни будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Перевозчикова. – Шуя, 2001. – 20 с.
271. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
272. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: реком. по результатам науч. исследований / Е.В. Пискунова; под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 45 с.
273. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–63.
274. Подготовка специалиста в области образования: структура и содержание. – СПб.: Образование, 1994. – 210 с.

275. Подласый, И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.
276. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов в системе повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.Н. Моисеев, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
277. Полетаева, Н.М. Мотивация здорового образа жизни в образовании педагога: монография / Н.М. Полетаева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 198 с.
278. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика: учеб. пособие / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин; под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.
279. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования: монография / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.
280. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.
281. Пономарева, Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы, методология: монография / Л.И. Пономарева. – СПб.: ЦНТИ «Астерион», 2008. – 270 с.
282. Пономаренко, Т.М. Подготовка студентов педагогического вуза к валеолого-педагогической деятельности в системе дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Пономаренко. – Южно-Сахалинск, 2005. – 188 с.
283. Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие: опыт прогр.-целевого управления: пособие для руководителей образоват. учреждений / М.М. Поташник; вступ. ст. В.С. Лазарева. – М.: Новая шк., 1996. – 320 с.
284. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 194 с.
285. Проблемы психологии образования: тр. исслед. центра: сб. А.А. Вербицкого. – М.: ИЦПКПС, 1992. – 132 с.
286. Проблемы социализации детей и подростков (на материалах исследований в поселениях Крайнего Севера. 1992–1994 гг.). – Екатеринбург–Надым: Институт экономики УрО РАН. Надымское управление народного образования, 1994. – 270 с.
287. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / сост. М. Китинг. – Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. – 70 с.
288. Просперин, Р. Экологическое образование и воспитание в странах Европейского Союза. Экологическое образование; концепции и технологии: сб. науч. тр. / Р. Просперин; под ред. С.Н. Глазычева. – Волгоград: Перемена, 1996. – 225 с.
289. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / А.П. Беляева, С.Я. Баев, Н.Ф. Золотухина, И.А. Ивлева, Л.Л. Юрова и др. – СПб., 1995. – 230 с.
290. Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых / редкол.: Г.С. Сухобская и др. – М.: АПН СССР, 1989. – 86 с.

291. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
292. Пузынин, В.А. Метатеория индивидуального здоровья человека (валеологический подход) / В.А. Пузынин // Интегральный подход к формированию здоровья человека: тез. докл. и науч. ст. регион. науч. практ. конф. врачей, педагогов, психологов 26–27 окт. 2002 г. – Новосибирск, 2000. – С. 67–76.
293. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 291 с.
294. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 352 с.
295. Развитие профессиональных ценностных ориентаций учителя в системе повышения квалификации: матер. межвуз. научно-практ. конф. / сост.: В.Д. Голичев, Н.Г. Нестеровская. – Смоленск, 1994. – 90 с.
296. Разумова, Е. Россия и Европа: образовательные системы сквозь призму стандартизации / Е. Разумова // Народное образование. – № 8. – 2009. – С. 9–16.
297. Реализация системного подхода к проектированию программ развития образования: научно-метод. рекомендации / под ред. Г.Н. Серикова, С.А. Репина, В.В. Давиденко, В.Д. Гунченко. – Челябинск: Глав УО, ЧИПКРО, 1996. – 188 с.
298. Резолюция Всероссийского съезда школ, содействующих укреплению здоровья «Здоровое поколение — здоровая Россия». 18–19 нояб. 2008 г., г. Москва // Школа здоровья. – № 1. – 2009. – С. 65–67.
299. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 544 с.
300. Реймерс, Н.Ф. Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. – М.: Россия Молодая, 1994. – 367 с.
301. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: кн. для препод. высш. и сред. пед. учеб. завед. / П.Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
302. Рогинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
303. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск: Новосиб. ун-т, 1998. – 292 с.
304. Романцов, М.Г. Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза на интегративной медико-биологической основе: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Романцов. – Калининград, 2000. – 188 с.
305. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – 672 с.
306. Россия – 2010. Общество и образование: стратегия и механизм развития // Международный региональный журнал. – 1994. – № 2. – 159 с.
307. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М., 1927. – 287 с.
308. Руднева, Т.И. Основы педагогического профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: СГУ, 1996. – 216 с.
309. Рыков, Н.А. Краткая профессиограмма учителя биологии средней школы / Н.А. Рыков, А.И. Щербаков. – Л., 1971. – 49 с.
310. Рябина, Н.П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Рябина. – М., 1998. – 396 с.

311. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
312. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон; пер. Н.В. Изосимов и В.М. Слущкий; общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповский. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
313. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки: социология, психология, педагогика. – 1999. – № 3. – С. 51–58.
314. Селевко, Г.Г. Компетентности и их классификация / Г.Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
315. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
316. Семенюк, Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ / Э.П. Семенюк. – Львов: Вища школа, 1978. – 256 с.
317. Семушина, Л.Г. Теоретические основы формирования содержания профессионального образования и обучения: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Семушина. – Москва, 1991. – 364 с.
318. Сенько, Ю.В. Гуманистические основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Изд-й центр «Академия», 2000. – 240 с.
319. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
320. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозика, 2002. – 416 с.
321. Сиволапов, А.В. Педагогические условия подготовки учителей к проектированию инновационной модели обучения: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Сиволапов. – Челябинск, 1995. – 198 с.
322. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 197 с.
323. Ситаров, В.А. Социальная психология: учеб. пос. для студ. высш. пед. заведений / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 280 с.
324. Скаткин, М.И. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.И. Скаткин, В.В. Краевский. – М., 1981. – 198 с.
325. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, А.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
326. Сластенин, В.А. Стратегия модернизации высшего образования / В.А. Сластенин // Образование, наука, экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве: матер. Второй междунар. науч. конф., 22–27 авг. 2004 г., Высокие Татры, Братислава (Словения). – М., 2004. – С. 7–15.
327. Словарь русского языка: в 4 т. / Г.П. Князев и др.; ред. А.П. Евгеньева. – М.: ГИИНС, 1961.
328. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
329. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей // Междунар. научно-практ. конф.: тез. докладов и выступлений. В 2 ч. / редкол.: Л.И. Новикова и др. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – Ч. 1. – 145 с.

330. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей // Междунар. научно-практ. конф.: тез. докладов и выступлений. В 2 ч. / редкол.: Л.И. Новикова и др. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – Ч. 2. – 144 с.
331. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: «Дуэт», «Комета», 1994. – 920 с.
332. Сокорев, В.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя в процессе общепрофессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Сокорев. – Белгород, 2005. – 202 с.
333. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ / ред. В.А. Ядова. – М.: Флинта; МПСИ, 2005. – 584 с.
334. Справка о совершенствовании деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/press/news/09.02.11-spravka.doc>.
335. Старикова, Т.М. Формирование экологической готовности студентов педагогических вузов к созданию образовательной среды: монография / Т.М. Старикова. – Сургут: СурГУ, 2006. – 191 с.
336. Субетто, А.И. Введение в неклассическое человековедение / А.И. Субетто. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. – 458 с.
337. Субетто, И.А. Введение в нормологию и стандартизацию образования / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки спец-ов, КГУ им. Н.А. Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.
338. 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., Ч. 2. – 321 с.
339. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы (опыт мониторинга) / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
340. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства: кн. первая / А.И. Субетто. – Тольятти: Современник, 1999. – 208 с.
341. Сыманюк, Э.Э. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления педагогического опыта/ Э.Э. Сыманюк, Ю.А. Тукачев // Образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 96–105.
342. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 108 с.
343. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
344. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития: монография / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995. – 352 с.
345. Тихомирова, Л.Ф. Теоретико-методологические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004. – 285 с.
346. Ткаченко, Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе / Е.В. Ткаченко // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 15–24.

347. Томилин, О.Б. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / О.Б. Томилин, А.В. Бритов, С.И. Демкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1 (34). – С. 112–132.
348. Трещева, О.Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук / О.Л. Трещева. – Омск, 2003. – 466 с.
349. Трубина, Л.А. Вариативная подготовка педагогических кадров: Традиции. Новые подходы. Проблемы: матер. к седьмому заседанию методолог. семинара 17 мая 2005 г. / Л.А. Трубина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 108 с.
350. Тулькибаева, Н.Н. Инновационные процессы в обучении: монография / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2002. – 401 с.
351. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
352. Тюмасева, З.И. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области / З.И. Тюмасева, Ю.С. Смирнов, В.И. Павлова, А.А. Цыганков, В.В. Седов, Н.П. Строкова, Л.П. Митюрлова, Н.Т. Шеремет, И.С. Тодоров, С.А. Мочалова, А.Б. Невелев. – Челябинск, 2001. – 54 с.
353. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.
354. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.
355. Тюмасева, З.И. Методологические основы биологической подготовки учителя: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: РЦИ, 1991. – Ч. 1. – 155 с.
356. Тюмасева, З.И. Образовательные системы и системное образование: монография / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 316 с.
357. Тюмасева, З.И. От современных концептуальных основ образования к глубинным образовательным технологиям / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1997. – № 2. – С. 32–60.
358. Тюмасева, З.И. Проблема формирования культуры природолюбия в аспекте субъективизации и субъективности отношений к природе / З.И. Тюмасева, В.В. Зотов, А.В. Жуганов // Пути и методы сохранения природы и окружающей среды северных регионов. – М.: Изд-во Совета Федерации, 2006. – С. 283–301.
359. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования: дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 1996. – 47 с.
360. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.
361. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья субъектов образования / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. – СПб., 2001. – № 2. – С. 157–175.

362. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: Сургут. тип., 2004. – 314 с.
363. Тютюков, В.С. Особенности экологического подхода в профессиональной подготовке студентов вузов: автореф. ... дис. канд. пед. наук / В.С. Тютюков. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
364. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
365. Урсул, А.Д. Стратегия перехода России на модель устойчивого развития: проблемы и перспективы / А.Д. Урсул, В.А. Лось. – М.: Луч, 1994. – 273 с.
366. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
367. Федеральная программа развития образования // Вести образования России. – 2000. – № 12. – С. 3–70.
368. Федоров, В.А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В.А. Федоров // Образование и наука: изв. УрО РАО. – 2000. – 2(4). – С. 59–70.
369. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
370. Философский словарь / под. ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с.
371. Фридман, Л.М. Использование моделирования в обучении / Л.М. Фридман // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1995. – № 5. – С. 88–93.
372. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
373. Хруцкий, К.С. Аксиологический подход к современной валеологии: дис. ... канд. филос. наук / К.С. Хруцкий. – Великий Новгород, 2000. – 170 с.
374. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
375. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
376. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВАДОС–ПРЕСС, 2005. – 383 с.
377. Хьелл, Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.
378. Чернилевский, Д.М. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 284 с.
379. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–33.
380. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
381. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

382. Шалаев, В.П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы: дис. ... д-ра филос. наук / В.П. Шалаев. – Н. Новгород, 1997. – 305 с.
383. Шварцман, П.Я. Педология / П.Я. Шварцман, И.В. Кузнецова // Репрессированная наука. Вып. 2. – СПб.: Наука, 1994. – С. 121–139.
384. Шкитырь, О.Н. Формирование культуры здоровья у будущих учителей в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Шкитырь. – Брянск, 2003. – 155 с.
385. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1998. – 179 с.
386. Щедрина, А.Г. Педология – наука о детстве как фундаментальная основа валеологии и педагогики / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Новосиб. мед. ин-т, 1999. – 43 с.
387. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий // Системные исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 193–227.
388. Щелчкова, Н.Н. Формирование и развитие эколого-валеологических знаний, умений и навыков у учащихся при изучении курса биологии в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Щелчкова. – Екатеринбург, 2005. – 228 с.
389. Щербаков, А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе / А.И. Щербаков. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 168 с.
390. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 256 с.
391. Экологическое образование для устойчивого развития (Environmental education for sustainable development): сб. науч. тр. / ЮНЕСКО: Междунар. каф. «Экологическое образование в Сибири»; Алт. краевой комитет экологии. – Барнаул, 1997. – 143 с.
392. Экологическое образование и воспитание: матер. семинара Междунар. конгресса «Человек в большом городе XXI века». – М.: РУДН, 1998. – 154 с.
393. Экологическое образование и устойчивое развитие / К.Х. Делюков, Г.А. Комисарова, В.А. Лось и др. – М.: Изд-во РАГС, 1996. – 213 с.
394. Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Глазачева. – Волгоград: Перемена, 1996. – 282 с.
395. Эрганова, Н.Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы / Н.Е. Эрганова // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 110–118.
396. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 387 с.
397. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
398. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
399. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – 279 с.

400. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
401. Bews, I.W. Human Ecology / I.W. Bews. – N. – Y.: Rusel and Rusel, 1935. – 312 p.
402. Blum, A. Student`s Knowledge and Belief Concerning Environmental Issues in Four Countries / A. Blum // The of Environmental Education. – 1987. – № 18. – P. 7–13.
403. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. By W.R. Houston, R.B. Howsam. – Chicago: Science Research Associations, 1972, Vol/X. – 182 p.
404. Filho, W.L. Overview of Current Trends in European Environmental Education / W.L. Filho // The Journal of Environmental Education. – 1996. – № 28. – P. 5–10.
405. Haken, H. Synergetics as a strategy to cope with complex systems / H. Haken, A. Michailov // Interdisciplinary approach to nonlinear complex system. – Berlin: Heidelberg, 1993. – P. 5–11.
406. Jacobson, S. Rapid Assessment for Environmental education / S. Jacobson // The Journal of Environmental Education. – 1997. – № 28. – P. 10–19.
407. Keen, K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111–122). Brussels: IBM Education Center, 1992.
408. Knapp, D. The Identification of Empirically Derived Goals for Program Development in Environmental Education / D. Knapp, T.L. Volk, R. Hunderfort // The Journal of Environmental Education. – 1997. – № 28. – P. 24–34.
409. Popper, K. Conjectures and Refutation / K. Popper. – London, 1963. – P. 361.
410. Stapp, W.M. The concept of Environmental Education / W.M. Stapp // The Journal of Environmental Education. – 1969. – № 1. – P. 30–32.
411. Velde, C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 annual SCUTREA conference: 27–35, 1997.
412. Wang, J.Y. A System Approach toward Environmental Education / J.Y. Wang // The Journal of Environmental Education. – 1970. – № 2. – P. 5–7.

Зарождение здоровьесберегающей педагогики в России

Здоровье в русской культуре представляло одну из самых высших ценностей. Русскому народу издревле было известно много способов сохранения и укрепления своего здоровья: гигиенически обоснованный уклад жизни, закаливание, гигиенические процедуры, здоровое питание, очищение организма посредством наложения обетов и соблюдения постов, физические упражнения и игры, народные потехи. Отображено это в литературных источниках, примеры которых приведены ниже в табл. 18.

Таблица 18

Становление и развитие педагогической мысли
в области сохранения и укрепления здоровья подрастающего
человека, поколения и российского этноса

№ п/п	Исторический период, дата	Литературный источник, автор	Основное содержание
1	1096 год	«Поучение князя Владимира Мономаха детям»	Предложена система нравственного и военно-физического воспитания. «Поучение...» призывает к добродетели, любви к человечеству. Основа физического воспитания подрастающего человека – тренировка-охота, в которой вырабатывались сила, выносливость, храбрость. В поучении указывалось на то, что надо быть худым, но крепким телом, солнце не должно заставать в постели, послеобеденный сон назначен самим Богом, полезен ранний отход ко сну вечером
2	XII век	«Пчела»; монах Антоний	Авторы сборника считают идеалом жизни здоровье, постоянное, прочное, не омрачаемое немощью: изрядная благая телу – безнедужное здравие. Даются «советы» по физическому воспитанию детей, здоровому питанию, гигиене жилища и одежды, режиме труда и отдыха, половому воспитанию; заложены идеи духовной составляющей здоровья. Красной нитью проходит идея, что идеалом жизни является здоровье
3	XIV-XVII вв.	Кодекс правил «Домострой»	Раскрываются вопросы нравственного воспитания молодого человека, от детей и взрослых требовалось соблюдение гигиенических норм и правил поведения

4	XVII век	Трактат «Гражданство по обычаям детских»; Епифаний Славинецкий	<p>Развивается идея и регламентируется гигиеническое поведение детей применительно к национально-русским условиям.</p> <p>Указания по гигиеническому уходу за своим телом кратко укладываются в схему: утреннее умывание лица и рук, мытье рук перед учением, перед едой – ведь это добрый обычай предков.</p> <p>Описываются наиболее характерные черты санитарного быта русского школьника: питание, игры, режим сна, одежда, гигиена тела и т.д. Подчеркивается тесная взаимосвязь физического и умственного воспитания детей, подчеркивается здоровьезатратность чрезмерного обучения.</p> <p>Вопросам физической культуры отведена отдельная глава, пропагандируются игры, которые развивают ребенка умственно и физически.</p> <p>Труд как главный фактор всестороннего развития ребенка</p>
5	Конец XVII века	«Разговор о пользе наук и училищ»; В.Н. Татищев	<p>Раскрывается значение знаний для поддержания здоровья человека.</p> <p>Призывает обучать детей с раннего возраста умению общения, что не наносит вред здоровью, и умению контролировать самого себя</p>
6	XVIII век	«О сохранении и размножении русского народа»; М.В. Ломоносов	<p>Предлагаются меры по сохранению и увеличению населения для хозяйственной и политической жизни России. Улучшение быта русского народа и его благосостояния М.В. Ломоносов видел в распространении культуры, научных и медицинских знаний.</p> <p>Показал роль наследственности, как фактора здоровья населения России, раскрыл влияние внешней среды на здоровье человека.</p> <p>Утверждает необходимость здорового питания, гигиенических знаний, создания благоприятного морально-психологического климата в семье.</p> <p>В своей педагогической деятельности опирался на принцип природосообразности, рассматривал человека в целостности его соматических и духовных проявлений. Он первый говорит о значении государства русского в решении вопроса охраны здоровья населения, матери и ребенка, здорового образа жизни.</p> <p>Ломоносов отметил некоторые условия успешного воспитания детей: уничтожение пережитков прошлого, наличие крепкой, счастливой семьи, основанной на любви и взаимном уважении</p>

7		<p>«Краткое на- ставление, вы- бранное из луч- ших авторов, с некоторыми физическими примечаниями», «Устав воспита- ния двухсот бла- городных девиц» и другие работы; И.И. Бецкой – основоположник и руководитель закрытых дет- ских учреждений в России (Мос- ковский и Пе- тербургский воспитательные дома, Смольный институт благо- родных девиц, учебные заведе- ния кадетов)</p>	<p>На практике создавал в них такую среду, которую современная педагогика называет здоровьесберегающей. Помимо этого он разрабатывал специаль- ные инструкции о пользовании чистым воздухом, как важнейшим оздоровительным фактором, «уве- селении невинными забавами и играми», которые делают процесс учения приятным для детей, ибо принуждение может привести к притуплению дет- ских способностей.</p> <p>Его трактат является чуть ли не первым руково- дством, которое предназначено для родителей и воспитателей, в котором излагались вопросы фор- мирования, сохранения и укрепления здоровья де- тей, влияния здоровья на умственное развитие ре- бенка, раскрывалась необходимость учета индиви- дуальных психологических особенностей детей при организации процесса воспитания.</p> <p>Работы И.И. Бецкого затрагивают многие стороны организации здоровьесберегающего образования подростающего поколения, в них раскрываются во- просы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – гигиенические: гигиена жилища, одежды, пита- ния, сна, личная гигиена; – профилактические: профилактика табакокуре- ния, гипокинезии, профилактика болезней и пра- вила поведения во время болезни; – нравственного воспитания и межличностного общения; – психоэмоциональной саморегуляции человека; – мотивации ребенка к процессу учения; – организации здоровьесберегающей учебной дея- тельности (им выдвигается <i>принцип меры учеб- ной нагрузки</i> в качестве важнейшего условия воспитания здорового ученика)
8		<p>«О должностях человека и гра- жданина» (книга для чтения)</p> <p>«Руководство учителям народ- ных училищ»; Ф.И. Янкович-де- Мириево</p>	<p>Содержит материал, способствующий формирова- нию культуры здоровья учащихся, о причинах бо- лезней и их профилактике.</p> <p>Дается определение здоровью тела. Доказывается, что телесное здоровье благотворно влияет на душу человека, оказывает воздействие на общение чело- века и на выполнение им своих должностных обя- занностей.</p> <p>Регламентируется учебная деятельность учащихся. Перечисляются требования к личностным качествам учителя, которые способствуют развитию учащихся, а также утверждению его силы и духа</p>

9		«О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия»; Н.И. Новиков	Статья посвящена проблеме гармоничного воспитания подрастающего человека: физическое воспитание («попечение о теле»), умственное («образование сердца») и духовное воспитание (образование разума) – в тесной связи с возрастными особенностями подрастающего человека. Таким образом, здоровье человека рассматривается как целостное, интегрированное явление
10	Начало XIX века	«О воспитании»; И.Ф. Богданович	Регламентация учебной деятельности школьников в соответствии с особенностями того или иного школьного возраста (И.Ф. Богданович выделил три возрастных периода для школьников: 6–10 лет, 10–13 лет и старше 13 лет). Предлагает ввести своеобразный адаптационный период для младших школьников. Особое внимание обращено на воспитание россиян – в совокупности физического и нравственного воспитания
11	1800 год	«Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно»; И. Венцель	Первое учебное пособие о здоровье, посвященное подрастающему человеку. В нем содержались советы и правила сохранения здоровья детей, посещающих школу
12	1835 год	«Руководство к педагогике или науке воспитания»; А. Ободовский	Высказаны прогрессивные идеи о целостности воспитания, о его природосообразности, о влиянии наследственности и среды на развитие ребенка. Фактически рассматриваются основы здорового образа жизни, соблюдение которых очень важно для истинного воспитания. Рассматривается влияние психического состояния на здоровье подрастающего человека. Особое внимание уделено объему занятий с детьми разного возраста
13	1867-1868 гг.	«Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»; К.Д. Ушинский	Основной предмет науки о воспитании и образовании – это человек, его природа во всех ее проявлениях: физиологическом, психическом, анатомическом, социальном. В следствие этого теория и практика педагогики должна базироваться на знаниях антропологических наук.

13	1867-1868 гг. (продолжение)	«Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»; К.Д. Ушинский (продолжение)	<p>Физические, психические и нравственные болезни учащихся – это следствие ошибок семейного и школьного воспитания, неправильно организованных взаимоотношений между учителем и учеником и самого учебного процесса.</p> <p>Учителю, которому отводится решающая роль в воспитании здоровой личности, необходимо знать природу человека, психологические законы и в первую очередь решать следующие образовательные задачи:</p> <p>а) развитие любознательности и жажды познания; б) формирование умений мыслить и трудиться; люди, привыкшие к умственному труду и у которых вследствие этого хорошо действует нервная система, легче переносят стрессовые воздействия извне; в) формирование духовных потребностей личности;</p> <p>г) построение рационального учебного процесса, устраняющего переутомление, которое разрушает организм, обеспечивающего своеобразное гигиеническое влияние школы, которое действует гораздо сильнее и прочнее, нежели поощрения и наказания, моральные наставления.</p> <p>Учитель должен выбрать такой стиль педагогической деятельности, который более всего способствует установлению правильных взаимоотношений с обучаемым, предупреждающих сбои и срывы в здоровье и развитии детей, в их поведении и отношении к учению.</p> <p>Учитель при выборе педагогических средств, методов должен позаботиться о том, чтобы как можно более органов чувств принимали участие в процессе обучения</p>
14	1871 год	«Училищная гигиена»; Ф.Ф. Эрисман	<p>Первое русское руководство по школьной гигиене. Эрисман считал, что ни государству, ни медицине не под силу решить задачу сохранения здоровья учащихся, поэтому необходимо просвещение подрастающего поколения и такая организация здоровьесберегающей системы образования.</p> <p>Рассматривал вопросы гигиены умственного труда. Выделил причины ухудшения состояния здоровья школьников: а) чрезмерные объемы учебных программ, не соответствующих возрастным особенностям детей; б) большое количество уроков, домашних заданий; в) недостаточная гигиеническая подготовка учителей, мало учитывающих индивидуальные особенности учеников.</p> <p>Определил основные задачи школьной гигиены: 1) выявление здоровьезатратных факторов; 2) разработка и реализация мер по укреплению здоровья и физическому, психическому развитию учащихся</p>

15	1885 год	«Семейное воспитание ребенка и его значение»; П.Ф. Лесгафт	<p>Анализируется роль внутриутробного развития, способов семейного воспитания на становление различных типов личностей детей.</p> <p>Особое внимание уделено физическому воспитанию. Конечной целью воспитания, как целостного процесса гармоничного развития подрастающего человека, является становление здоровой личности, способной творчески мыслить, самостоятельно и активно действовать.</p> <p>Это возможно в результате гармоничного и всестороннего развития деятельности человеческого организма. Осуществлена попытка определения психофизиологических особенностей учащихся, типов учащихся (лицемерный, честолюбивый, мягко-забитый, злобно-забитый, добродушный, угнетенный)</p>
----	----------	---	--

Анкета для студентов – в аспекте формирования готовности к оздоровительной деятельности

Цель для студента – формирование рациональной индивидуальной системы оздоровления и готовности к оздоровлению себя, отношений с субъектами образования, образовательного процесса и образовательной среды.

Цель для преподавателя – ввести студента в процесс формирования потребности в оздоровлении себя, отношений с субъектами образования, образовательного процесса и образовательной среды.

Внимание! Если у тебя возникают сомнения в нашем искреннем желании помочь тебе, сделай свою анкету анонимной в том смысле, что можешь не указывать свою фамилию и не отвечать на «неудобные» вопросы. Но прежде подумай – выгодно ли это тебе.

• Если кто-то «всемогущий» пообещал бы исполнить твою просьбу об улучшении условий жизни и учебы в вузе, что бы ты попросил у него и почему?

• Если бы у тебя появилась возможность «улучшить» отношения в твоей семье, с чего бы ты начал и к чему бы стремился?

• Какую поддержку и в чем ты хотел бы получить от близкого друга, однокурсника, педагога?

• Какую поддержку и в чем ты готов оказать своим друзьям, однокурсникам, педагогам?

• Какие навыки оздоровления ты знаешь и какие из них используешь?

• Привычки, которые ты хотел бы приобрести.

• Привычки, от которых ты бы хотел избавиться.

• Характеризуй свою жизненную активность (высокая, средняя, низкая).

Приведи примеры, аргументы, подтверждающие твой вывод.

• Какие личные и социальные проблемы тебя тягостят?

• Образование тобой будущего ученика непростое и в чем-то «опасное». Оцени в этом плане свои возможности (не представляю; боюсь; надеюсь, помогут; дополни своим вариантом ответа).

• Используешь ли ты средства традиционной и нетрадиционной медицины для оздоровления, какие?

• Какие условия образования в вузе ты хотел бы изменить или ввести?

• Не боишься ли ты потерять свою «самость» в процессе вузовского образования?

• Какие знания и навыки оздоровления ты хотел бы приобрести и почему?

• Твои главные устремления по жизни и в обучении в вузе.

- Что ожидаешь получить за период образования в вузе (душевный покой, помощь квалифицированного педагога, психолога, участливость доброго и мудрого человека, навыки физического, духовного оздоровления, дополни своим вариантом ответа).
- Оцени свою «готовность» и желание быть педагогом.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С АНКЕТОЙ

Вопросы разработанной анкеты интегрируются в пять координатных групп, которые обеспечивают, в достаточной мере, этапную и итоговую оценку эколого-валеологической готовности студентов решать реальные, прикладные задачи в области оздоровления образовательной среды, образовательного процесса, педагогического взаимодействия, субъектов образования.

I координатная группа вопросов обеспечивает оценку стартовых потребностей в утверждении себя как благополучного педагога (вопросы №№ 1, 2, 3, 4).

II координатная группа вопросов характеризует нацеленность будущего педагога на работу над собой (вопросы №№ 5, 6, 7).

III координатная группа вопросов помогает оценить уровень активности студента в вузовской образовательной деятельности (вопросы №№ 8, 9, 10, 11).

IV координатная группа вопросов обеспечивает оценку процесса формирования учителя-профессионала (вопросы №№ 12, 13, 14, 15).

V координатная группа вопросов направлена на итоговую самооценку студента его готовности быть «хорошим» (благополучным) педагогом (вопросы №№ 16 и 17).

Общая векторная оценка сформированности у студентов потребности быть «хорошим» педагогом, готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях «складывается» из оценки всех пяти координатных групп свойств личности будущего педагога. Такой подход к оцениванию результатов эколого-валеологизированной диверсифицированной профессионально-педагогической подготовки студентов, эколого-валеологической подготовленности и готовности к оздоровительной деятельности позволяет дать как общую оценку «готов – не готов», «сформирована потребность – не сформирована», так и определить достигнутый в процессе педвузовской подготовки уровень каждой координатной группы и таким образом дать персонифицированную характеристику будущего педагога.

Данная анкета в целом и ее варианты по курсам обучения позволяют осуществить лонгитюдный анализ формирования эколого-валеологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

На первом курсе цель анкетирования студентов состоит в том, чтобы ввести будущего педагога в процесс формирования потребности в оздоровлении образовательной среды и отношений с субъектами образования. На пятом курсе цель анкетирования выпускников – оценить и скорректировать и по возможности индивидуализировать готовность к оздоровлению образовательной среды и отношений с учениками, их родителями и другими субъектами образования. На втором – четвертом промежуточных курсах обучения в педагогическом вузе анкета и ее варианты позволяют реализовать мониторинг формирования профессионально-педагогической готовности педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Схема использования анкеты в течение обучения в вузе такова: *первый курс*: начало 1-го семестра; *второй курс*: конец 3-го семестра; *третий курс*: а) начало 5-го семестра (после практики студентов в летних оздоровительных лагерях); б) после прохождения оздоровительно-учебной работы (5–6 семестры); *четвертый курс*: после оздоровительной составляющей педагогической практики (8 семестр); *пятый курс*: после педагогической практики в 9 семестре.

**Профессиограмма,
определяющая творческий потенциал педагога в реализации
диверсифицированной оздоровительной деятельности
в образовательных учреждениях**

В ходе нашего исследования в области эколого-валеологизации диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях проявилась необходимость внести соответствующие дополнения в профессиограмму педагога, которые раскрывали бы его творческий потенциал в осуществлении диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. В этой связи нами были проанализированы: *во-первых*, научные достижения современной профессиографии, *во-вторых*, содержание имеющихся и действующих профессиограмм в области образования (профессиограммы учителей биологии, русского языка, иностранного языка, педагога дошкольного образовательного учреждения, социального педагога, психолога и другие), *в-третьих*, опыт разработки требований, предъявляемых к педагогам образовательных учреждений вследствие решения актуальной задачи формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей среды.

Теоретической основой для модернизации профессиограммы стали: положения, сформулированные в отечественной психологии и педагогике (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, Н.В. Кузьмина и др.); положения эколого-валеологии как науки о рациональных взаимоотношениях человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой (И.И. Брехман, В.П. Казначеев, З.И. Тюмасева и др.); результаты исследований зарубежных и отечественных ученых (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Дж. Равен, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) в области применения компетентностного подхода в образовании.

Профессиограмма – это идеальная абстрактная модель педагога, обобщающая личностные и профессионально важные качества его, необходимые для осуществления эффективной профессиональной деятельности, требования к которой определены в нормативных документах. В условиях современной трансформации российского образования такими основополагающими документами для работников образования являются Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федеральных требований к обра-

зовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».

Структурно профессиограмма современного педагога, нацеленного на диверсифицированную оздоровительную деятельность, включает в себя следующие компоненты:

- а) образовательно-оздоровительная направленность личности педагога, потребности, мотивы, установки, интересы, ожидания, идеалы;
- б) образовательно-оздоровительные функции современного педагога;
- в) виды педагогической деятельности, направленные на формирование комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;
- г) педагогические способности, обеспечивающие эффективную оздоровительную деятельность в образовательных учреждениях;
- д) педагогические знания, умения и навыки, служащие средством формирования оздоровительных компетенций;
- е) личностные качества, влияющие на результативность оздоровительной деятельности.

Содержание образовательно-оздоровительной направленности личности педагога

Образовательно-оздоровительная направленность – это мировоззренческая позиция педагога, определяющая систему его рациональных отношений к профессиональной оздоровительной деятельности, субъектам образования, окружающему миру и самому себе. Направленность личности педагога проявляется в потребностях в аспекте физического, духовного и социального оздоровления учащихся, в его взглядах на формирование комплексного благополучия подрастающего человека, мотивах, установках, интересах, ожиданиях, жизненных идеалах.

Профессиональные потребности педагога

- Потребность в интерактивном субъект-субъектном общении с учениками, их родителями, педагогами и т.д..
- Потребность в овладении, развитии общих профессионально-педагогических и специальных оздоровительных компетенций.
- Потребность в постоянном совершенствовании своих специальных и эколого-валеологических знаний, повышении профессиональной предметной квалификации, а также в области оздоровительной деятельности, профессиональном самовоспитании и самореализации.

- Потребность в научно-исследовательской работе в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.
- Потребность в создании атмосферы гуманизма, милосердия, благополучия по отношению к подрастающему человеку.
- Потребность в эстетическом оформлении жизни коллектива и отдельных учащихся, гармонизации окружающей социально-природной среды в меру своих реальных возможностей.

Образовательно-оздоровительные функции педагога

- *Информационно-гностическая функция* предполагает трансляцию педагогом той или иной информации обучающего, воспитывающего, развивающего, оздоровительного характера; вооружение учащихся знаниями основ наук, основ здорового образа жизни и оздоровления.
- *Развивающая функция* способствует развитию умственных способностей учащихся, мышления, воображения, речи, умений (в том числе и оздоровительного характера) и т. д..
- *Ориентационно-воспитательно-оздоровительная функция* предполагает такую деятельность педагога, которая ориентирует учащихся в многообразии информации, нравственных ценностях, ценности жизни и здоровья человека, благополучия окружающей социально-природной среды; эта функция педагога реализуется, прежде всего, через воспитательно-оздоровительные мероприятия и направлена на усвоение подрастающим человеком общественного опыта во взаимоотношениях с другим человеком, социальными группами, природой, самим собой, определенной системы общественно-значимых ценностных ориентаций.
- *Мобилизационная функция* проявляется в деятельности педагога, направленной на использование учащимися в практической деятельности полученных предметных и эколого-валеологических знаний; она связана с выработкой необходимых навыков и умений, предполагает выполнение различного рода упражнений, заданий, дел, способствующих развитию подрастающего человека, формированию рациональных взаимоотношений школьников с окружающим миром и самим собой.
- *Конструктивно-планирующая функция* связана с отбором и структурной организацией содержательного материала изучаемого предмета, эколого-валеологическим наполнением, с проектированием здоровьесберегающего прородосообразного образовательного процесса, с планированием и построением системы предметной и оздоровительной работы; функция включает в себя три основных вида проектировочной деятельности: а) конструктивно-содержательная деятельность состоит в отборе содержания учебного мате-

риала, тематическом и поурочном планировании, планировании собственных исследований; б) конструктивно-оперативная деятельность состоит в планировании структуры действий педагога и обучаемого (воспитанника) на занятии; в) конструктивно-материальная деятельность состоит в проектировании материальной базы для обучения своему предмету, оборудовании кабинета и лаборатории – в соответствии с требованиями к охране здоровья учащихся.

- *Организационная функция* связана с конструктивной и коммуникативной деятельностью; педагог организует учащихся, других педагогов, родителей, самого себя, а также организует занятия, которые проводит.

- *Коммуникативная функция* состоит в установлении субъект-субъектных взаимоотношений с учеником, группами учащихся, с их родителями, коллегами, администрацией и со всем педагогическим коллективом.

- *Исследовательская функция* предполагает, что педагог, вооруженный научным методом мышления и исследования педагогических процессов и явлений, умеет исследовать как личность ученика, коллектив, так и обученность и воспитанность школьников, а также факторы, определяющие здоровьесбережение образовательной среды, и т. д.

- *Здоровьесберегающая, здоровьеразвивающая* состоит в организации здоровьесберегающей образовательной среды, природосообразного образовательного процесса, реализации педагогического взаимодействия с учащимся, не разрушающим его личность, использовании оздоровительных технологий, формировании ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью других людей, природы, формированию индивидуального здорового образа жизни.

Основные виды профессиональной деятельности, обеспечивающие формирование комплексного благополучия учащихся

- Гностическая, научно-методическая.
- Общественно-просветительская.
- Конструкторско-техническая в сфере кружковой, внеклассной работы;
- Деятельность общения в формальных и неформальных группах, общение один на один во внеурочное время.

- Диагностическая (выявление, измерение, оценивание образовательных достижений учащихся, индивидуально-личностных качеств ребенка, состояние его благополучия, здоровья).

- Проектировочная (целеполагание образовательно-оздоровительного процесса, планирование, организация, контроль).

- Коммуникативная (организация продуктивного субъект-субъектного взаимодействия с учащимися на гуманистической основе: педагогическая эмпатия, конгруэнтность, поддержка).

- Аналитико-рефлексивная (самоанализ, самооценка своей профессиональной образовательно-оздоровительной деятельности и ее результатов, обобщение опыта работы).
- Исследовательская (поиск новых методов, форм и технологий работы с детьми, оптимизирующих образовательно-оздоровительный процесс).

Педагогические способности

- Педагогическая зоркость, наблюдательность.
- Дидактические способности – способность объяснять, передавать знания, обучать.
- Организаторские способности – способность вовлечь учащихся в различные виды деятельности, вызвать к ним интерес.
- Экспрессивные способности – способность к эмоциональной заразительности, яркости и направленности проявления эмоций, владение интонационной палитрой речи, мимикой, жестами, пластикой.
- Способность к эмпатии, толерантности.
- Способность видеть в ученике личность, распознавать его возможности, способности, предрасположенности; способность извлекать знания из самого ученика, понять его.
- Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир подрастающего человека, понять его состояние.
- Гностические способности – способность к познанию, получению удовольствия от процесса познания.
- Конструктивные – способность к отбору, композиции, проектированию учебно-воспитательного материала, разработке планов.
- Прогностические – способность осуществлять педагогическое предвидение, прогнозировать результаты взаимодействия в педагогической деятельности.
- Способность находить и принимать новое.
- Коммуникативные способности – открытость на общение с людьми, способность к общению, сотрудничеству, способность выстраивать субъект-субъектное интерактивное взаимодействие.
- Способность заинтересовать ученика в формировании рациональных отношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой.
- Креативные способности – способность к творчеству, изобретательству и инновациям.
- Способность быть лидером; ораторские способности;
- Способность ориентироваться и реагировать на нестандартные ситуации.
- Способность к рефлексии.

- Работоспособность и способность поддерживать ее.

Педагогические знания, умения, навыки

А. Знания – это воспринятая, переработанная в сознании (осмысленная), сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент для решения теоретических или прикладных задач информация. Педагог должен владеть:

1) знанием того учебного предмета, который он преподает; возможностей этого предмета в формировании комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;

2) знанием направлений инновационных процессов, происходящих в настоящее время в российском и мировом образовании; знанием директивных и нормативных документов;

3) знанием сущности воспитания и обучения, общих и конкретных целей, задач, организационных форм, средств, методов, технологий развивающего воспитания и обучения;

4) знанием особенностей содержания регионального компонента в образовании – для формирования рациональных взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой;

5) знанием психологических основ обучения и воспитания для организации процесса диверсифицированного обучения, воспитания, развития подрастающего человека, оздоровительной деятельности с субъектами образования;

6) знанием диверсифицированных анатомо-физиологических, возрастных и психологических особенностей учащихся; знанием основ личной и общественной гигиены.

7) знанием методов определения уровней воспитанности и обученности учащихся;

8) знанием содержания, форм и методов образовательно-оздоровительной работы, в том числе и во внеурочное время;

9) знанием содержания, форм и методов работы с родителями учащихся в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека, со спонсорскими организациями в условиях демократизации и гласности;

10) знанием содержания, форм и методов управления самовоспитанием подрастающего человека;

11) знанием методов научно-педагогического описания и анализа педагогических фактов, явлений, процессов, педагогических систем и их структур, в том числе и в области оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия;

12) знанием содержания, форм и методов планирования (прогнозирования) образовательно-оздоровительного процесса, планирования работы педагогической системы – в условиях диверсифицированной оздоровительной деятельности;

13) знанием основ педагогического управления образовательными учреждениями, в том числе и теми, которые решают актуальные задачи формирования комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды; знанием границ и возможностей предпринимательской деятельности.

Б. Общепедагогические навыки: навыки выразительной речи, целесообразных движений, мимики, жестов; грамотного красивого письма, счета, педагогической графики; библиографические навыки, работы с книгой, учебником, пособием, газетами; навыки общения; демонстрационные навыки (демонстрации отдельных объектов и самого себя); навыки оздоровления себя и своих учеников, образовательной среды; навыки распределения внимания; ориентации во времени; использования записей, планов; владения простейшими орудиями труда; использования технических средств обучения и компьютера без нарушения здоровья учащихся; личной и общественной гигиены; художественно-эстетической деятельности и другие.

В. Общепедагогические умения

Общепедагогические умения проявляются в деятельности учителей всех специальностей. Они представляют собой сложные психологические образования, в состав которых входят научные знания, сформированные навыки, а также эвристические мыслительно-практические действия по решению педагогических задач различного типа, класса и уровней.

Диагностические умения и умения целеполагания

1. Умение наблюдать, беседовать, интервьюировать ученика для его изучения и оказания необходимой помощи, организации оздоровительной работы.

2. Умение анализировать разного плана творческие работы ученика для его изучения, в том числе его психо-эмоционального состояния, являющегося одним из показателей здоровья ученика.

3. Умение использовать свои социально-нравственные и психолого-педагогические знания для выяснения и оценки психологического состояния конкретных учащихся, уровней их воспитанности и обученности, необходимости в оздоровительной работе с ними.

4. Умение использовать свои социально-нравственные и психолого-педагогические знания для выяснения психологического состояния групп (коллективов) учащихся для последующего принятия решений в аспекте оздоровительной работы с ними.

5. Умение проводить педагогический эксперимент для изучения учащихся.

6. Умение определять оперативные, тактические и стратегические цели обучения, воспитания, целенаправленного развития подрастающего человека, формирования комплексного благополучия, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

7. Умение изменять цели воспитательно-оздоровительной работы в связи с появлением новых, ранее непредвиденных обстоятельств и факторов.

Умения планировать образовательно-оздоровительный процесс

1. Умение мысленно ставить себя в ситуацию учащихся, представлять и понимать их психологическое состояние, учитывать это в процессе планирования диверсифицированной образовательно-оздоровительной деятельности.

2. Умение обнаруживать и точно формулировать возможно более полную систему задач в связи с поставленной целью в процессе диверсифицированной образовательно-оздоровительной деятельности.

3. Умение точно определять «дерево» образовательных задач – в аспекте формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

4. Умение правильно определять основные (объективные и субъективные) условия решения педагогических задач формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

5. Умение прогнозировать (предсказывать) возможные варианты развития учащихся, их групп, коллективов.

6. Умение осуществлять методический отбор и разработку педагогической информации, придавать ей эколого-валеологическую направленность, планировать ее.

7. Умение отбирать необходимые средства для предстоящей образовательно-оздоровительной работы, планировать их использование.

8. Умение выбирать оптимальные формы образовательной, воспитательной и оздоровительной работы с субъектами образования.

9. Умение оптимально планировать методы диверсифицированного обучения, воспитания, оздоровления учащихся.

10. Умение оптимально планировать работу отдельных учащихся с целью адекватного их развития, сохранения и укрепления здоровья.

11. Умение оформлять свои планы в документы, имеющиеся в образовательном учреждении.

12. Умение соотносить свое планирование с планами образовательного учреждения.

13. Умение определять и оценивать деятельность других педагогов и педагогического коллектива в осуществлении диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, использовать их опыт для планирования своей работы.

Умения претворять в жизнь намеченные планы

1. Умение передавать, сообщать информацию учащимся.
2. Умение доказывать, убеждать, вести дискуссию.
3. Умение использовать целесообразное содержание, разнообразные средства, эффективные формы организации учебной, воспитательной и оздоровительной работы.
4. Умение оказывать оздоравливающее педагогическое воздействие на подрастающего человека примером.
5. Умение стимулировать деятельность, в том числе и оздоровительную, подрастающего человека путем показа разнообразных приемов выполнения той или иной работы.
6. Умение давать поручения, задания.
7. Умение стимулировать коллективную учебную и общественную работу учащихся.
8. Умение оперативно оказывать разностороннюю духовную, психотерапевтическую оздоравливающую помощь ученику, создавать ситуации успеха.
9. Умение осуществлять внутреннюю координацию, регулирование отношений учащихся, согласование их деятельности друг с другом, ликвидация локальных конфликтов.
10. Умение осуществлять на практике связь со спонсорами, родителями и т.д.
11. Умение поддерживать с учащимися сотрудничество, высокие нравственные отношения, располагать их к себе в процессе практической образовательно-оздоровительной работы.
12. Умение оказывать помощь детскому коллективу, не связывая его самодетельности.
13. Умение осуществлять контроль за текущим ходом диверсифицированной образовательно-оздоровительной деятельности.
14. Умение стимулировать самовоспитание, самооздоровление учащихся, эколого-валеологическую, природоохранную деятельность.

Умения анализировать выполнение педагогической работы, определения нового состояния ученика и постановки новых педагогических целей

1. Умение определять степень достижения поставленной цели в процессе диверсифицированной образовательно-оздоровительной деятельности.

2. Умение определять появившиеся у учащихся новые знания, навыки, умения, опыт, новые качества в сознании и поведении, сравнивать, что было и что стало.

3. Умение устанавливать причины слабости педагогических воздействий, недостатки в своей деятельности, причины неэффективного решения педагогических задач, ошибки.

4. Умение соотносить свой опыт с педагогической теорией, методическими рекомендациями, требованиями времени, нормативными документами в образовании.

5. Умение строить программу своего профессионального самовоспитания и самообразования, программу изменения своей деятельности с целью достижения эффективного формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

6. Умение использовать результаты анализа выполненной образовательно-оздоровительной работы для того, чтобы ставить новые цели обучения, воспитания, целенаправленного развития и оздоровления подрастающего человека; планировать новый этап практической диверсифицированной образовательно-оздоровительной деятельности и управлять процессом его реализации.

Характер педагога

1. Черты характера, выражающие гражданскую и профессионально-педагогическую направленность:

– патриотизм, верность духовному историческому наследию России, ориентированному, в частности, на христианские ценности, на служение Отечеству;

– любовь к детям, гуманизм, демократизм;

– гражданственность, сознание и чувство общественно-педагогического долга в отношении просвещения молодежи и народа;

– общественно-педагогическая активность;

– принципиальность в отношении общечеловеческих ценностей и милосердного отношения к учащимся и их родителям;

– профессиональное новаторство, чуткость к инновациям и активное творчество в образовательно-оздоровительной работе;

– профессиональная работоспособность;

– общительность, толерантность, стремление к сотрудничеству, коллективизм, миролюбие по отношению к людям разных национальностей и религиозных вероисповеданий.

2. Интеллектуальные черты характера:

- профессиональная педагогическая эрудиция, характеризующаяся объемом, глубиной и системностью знаний;
- педагогическая внимательность, наблюдательность, любознательность;
- оперативная и долгосрочная педагогическая память;
- сообразительность; глубина, широта, гибкость, решительность, оригинальность, критичность, ясность, логичность, самостоятельность ума;
- способность анализировать педагогические ситуации и правильно решать встающие образовательно-оздоровительные задачи;
- развитость речи.

3. Черты научного стиля мышления:

- *системность мышления* – способность охватить педагогические явления многоаспектно, выделить совокупности их взаимосвязанных компонентов в подсистемах, получить объемное знание для решения образовательно-оздоровительных задач;
- *детерминизм мышления* – способность устанавливать причинно-следственные связи, черты характера;
- схватывать зависимости между педагогическими явлениями в образовательной системе;
- *вероятность мышления* – способность выявлять и прогнозировать возможные пути развития образовательно-оздоровительного процесса, действия личностей, групп, коллективов;
- *конкретность мышления* – способность переносить (использовать) общие положения теории для объяснения текущих фактов и ситуаций; способность анализировать их и делать оперативные выводы;
- *перспективность мышления* – способность видеть перспективу событий; способность к анципации, моделированию «зоны ближайшего развития» ученика, педагогического явления;
- *экономичность мышления* – способность выбирать пути наименьших затрат сил и времени, кратчайшие пути решения образовательно-оздоровительных задач;
- *рефлексивность мышления* – способность оценивать свою образовательно-оздоровительную деятельность «со стороны», как бы глазами учащихся;
- *эвристичность мышления* – способность ставить и проверять гипотезы, фильтровать альтернативы на основе разных критериев, генерировать информацию, делать выводы.

4. Нравственные черты характера, выражающие отношение педагога к учащимся педагогическому коллективу, себе и педагогическому труду:

– любовь и заботливость, основывающаяся на этом индивидуализированная образовательно-оздоровительная помощь; доброта; душевность, доброжелательность; доверие, отзывчивость, выдержка;

– внимательность, разумная требовательность, справедливость; снисходительность, терпеливость;

– вежливость, обходительность, предупредительность, уважительность; тактичность;

– моральная активность, сотрудничество;

– демократизм, товарищество, готовность к взаимопомощи; толерантность к коллегам, самообладание;

– сознание и чувство собственного достоинства;

– совесть, разумное самообладание;

– трудолюбие, самообладание в труде; добросовестность, обязательность; способность разумно оценивать результаты проделанной образовательно-оздоровительной работы;

– предприимчивость, деловитость, инициативность, целеустремленность; организованность, собранность, бережливость.

5. Волевые черты характера:

– целеустремленность, наличие, разработанность оперативных (сиюминутных), тактических и стратегических целей образовательно-оздоровительной работы;

– целеустремленность и организованной в собственном оздоровлении;

– уверенность в своих силах и возможностях;

– организованность, собранность; решительность, смелость в форме оправданного педагогического риска;

– упорство в доведении начатого дела до конца, исполнительность.

6. Эмоциональные черты характера: эмпатия, способность сопереживать учащимся и их родителям, принимая близко к сердцу их радости и горе; оптимизм, бодрость, веселость; необидчивость, нераздражительность; относительная удовлетворенность успехами в работе.

**Анализ результатов диагностики субъектов образования –
в аспекте их отношения к комплексному благополучию,
сопряженному с благополучием образовательной среды**

*Характеристика типов поведения студентов
по отношению к вузовскому образованию*

Исследователи выделяют четыре типа такого поведения:

Первый тип – здоровый, активный, способный к решению трудных проблем, конструктивному преодолению ситуаций неудач, которые рассматривает не как источник негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления; придающий работе высокое значение, контролирующей собственные энергетические затраты.

Второй тип – тип экономный, бережливый, со средним уровнем мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, способный к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности, довольный результатами своего труда. Характерная черта этого типа – общая жизненная удовлетворенность, источником которой могут быть ситуации, не связанные с работой.

Третий тип – тип риска, характеризующийся экстремально высоким субъективным значением профессиональной деятельности, высокой готовностью к энергетическим затратам, низкой устойчивостью к фрустрации и стрессу. Преобладание негативных эмоций как следствия перегрузки, стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности результатами своей деятельности, а также отсутствие социальной поддержки позволяет отнести этот тип к группе риска с высокой вероятностью быстрого развития эмоционального (профессионального) выгорания.

И, наконец, *четвертый тип* – тип выгорания – отмечен низким субъективным значением деятельности, низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу от решения в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха. Приведенные симптомы отражают эмоциональное истощение организма и соответствуют картине профессионального выгорания (или выгорания личности).

Как же отвечают на этот вопрос студенты-первокурсники? К первому, здоровому, типу отнесли себя 26,9% студентов; ко второму, бережливому, типу – 23,1%; к третьему типу, типу риска, относят себя 50,0% первокурсников педагогического вуза. Таким образом, анализ ответов студентов показал,

что 50% обследованных первокурсников демонстрируют такие типы поведения по отношению к вузовскому образованию, которые ученые-исследователи относят к неблагоприятным и обуславливающим эмоциональное выгорание. Заметим, что наши исследования соотносятся с выводами, сделанными на основе изучения типов поведения немецких и польских студентов [294, с. 470–475]. Такая ситуация тем более тревожна, поскольку речь идет, во-первых, о студентах первого курса, а, во-вторых, о будущих учителях.

Ответы студентов на вопрос о том, как они собираются использовать свои возможности (а они широкие, как отмечают студенты) в процессе обучения в педагогическом вузе, целью которого все же является формирование профессионально-педагогической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, и после окончания его, были сгруппированы в четыре основные «личностные позиции»:

1) профессиональная позиция – «обучение в вузе необходимо для того, чтобы стать хорошим учителем»;

2) активная учебная позиция – «обучение должно приносить удовлетворение от хорошей учебы»;

3) личностно-общественная позиция – «в процессе обучения в вузе сделаем все, чтобы была от этого польза и мне, и вузу»;

4) выжидающая позиция – «там посмотрим».

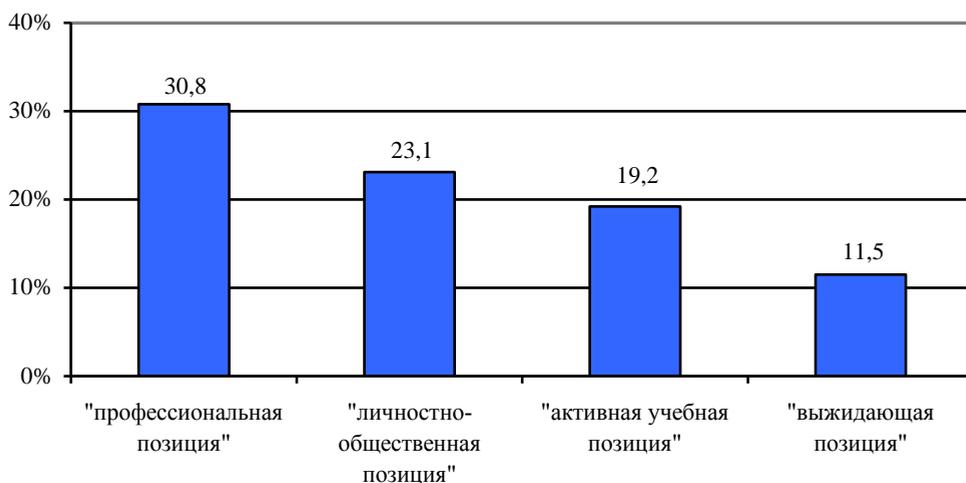


Рис. 39. Характеристика личностной позиции студентов 1-го курса к обучению в вузе и последующей педагогической деятельности

Данные, представленные на рис. 39, дают возможность оценить такое качество личности студентов как активность. Активность человека характеризует деятельное стремление его к достижению поставленной цели, выраженную устремленность. Такое качество особенно необходимо педагогу, который

по своему предназначению должен вести за собой подрастающего человека. В этой связи педагог обязан быть не просто активным как личность, но научить своих воспитанников быть активными в учебной деятельности, в своих отношениях к окружающему миру, своему благополучию, здоровью. Таким образом, активность студентов педагогического вуза – один из показателей стартовой готовности их к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Оздоровление образования (или образовательной системы) должно означать прибавление, увеличение, повышение того вида динамического равновесия, которое характеризуется как здоровье образовательной системы [357]. В этой связи очень важным является изучение «внутренних процессов, изменений», которые происходят в образовательной системе общеобразовательного учреждения, то есть изучение специфических особенностей профессиональной образовательной среды такого учреждения. Начнем обозначенное изучение с фактора «психологический климат в педагогическом коллективе общеобразовательного учреждения».

Характеристика творческого потенциала педагогических коллективов образовательных учреждений – в аспекте диверсифицированной оздоровительной деятельности

Психологический климат – объективно существующее явление. Он создается под влиянием двух факторов: социально-психологическая атмосфера общества в целом и микросоциальные условия данного коллектива. Оба эти фактора и определяют то состояние коллектива, которое называют психологическим климатом. Под ним принято понимать эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентирами, моральными нормами и интересами. Психологический климат коллектива создается и проявляется в процессе общения, на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. При этом приобретают отчетливый характер скрытые содержательные ситуации взаимодействия между людьми: соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплоченность или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина. Еще А.С. Макаренко писал, что должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса.

Психологический климат коллектива педагогов, прежде всего, проявляется в настроении его членов и определяет их работоспособность, психическое и физическое самочувствие, благополучие. Но, в свою очередь, и само настроение педагогов, их психическое и физическое самочувствие формируют эмоциональный настрой и работоспособность учащихся, их благополучие, здоровье.

Возвращаясь к нашему исследованию, необходимо заметить, что в основу оценки психологического климата в педагогическом коллективе общеобразовательного учреждения нами была положена степень удовлетворенности различными факторами профессионально-педагогической деятельности. Учителям-предметникам, учителям начальной школы, психологам, медицинским работникам была предложена соответствующая анкета. Качественно-количественная оценка психологического климата в коллективах общеобразовательных учреждений в таблице 19 и на рис. 40.

Обработка результатов анкетирования позволила выявить тенденцию изменения субъективной оценки психологического климата в педагогических коллективах в следующем разнообразии его проявлений (рис. 41). Составляющие оценки психологического климата в педагогических коллективах общеобразовательных школ:

Составляющая *«педагог – педагог»* характеризует взаимоотношения членов педагогического коллектива как на уровне личных привязанностей, так и на уровне деловых профессиональных отношений (*«удовлетворен готовностью коллег оказать помощь в работе»*, *«удовлетворен тем, насколько доброжелательно и объективно оценивается моя работа»* и т.д.).

Составляющая *«педагог – педагогический коллектив»* характеризует на эмоциональном уровне отношений педагогов к *«деловым качествам»* педагогического коллектива, которые определяются *«отношением коллектива к работе»*, *«согласованностью и единством действий членов педагогического коллектива»*, *«культурой и интеллектуальной атмосферой в коллективе»* и т.д.

Составляющая *«педагог – ученический коллектив»* характеризует взаимоотношения педагогов и учащихся общеобразовательных учреждений, которые формируются на основе удовлетворенности педагога отношением учащихся к учебе и их дисциплинированностью. Составляющая *«педагог – администрация»*, *«педагог – руководитель»* характеризуют взаимоотношения педагога и администрации, руководителей разного уровня (*«удовлетворенность взаимоотношениями с руководителями»*, *«удовлетворенность тем, в какой мере администрация прислушивается к замечаниям и предложениям, касающимся работы школы»* и т.д.).

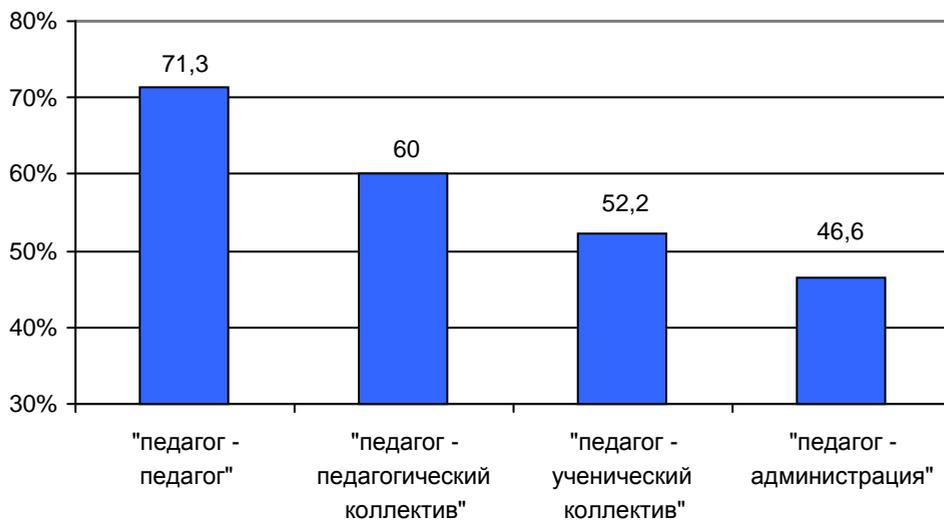


Рис. 41. Тенденция изменения субъективной оценки психологического климата в образовательных учреждениях по его составляющим

Проведенное нами исследование в области профессионально-педагогической подготовленности педагогов общеобразовательных учреждений показывает, что до 80% учителей в ситуации, когда перед учреждением ставится достаточно широкий комплекс задач по обновлению ценностей, целей, задач, содержания, технологий в аспекте диверсифицированной оздоровительной деятельности в данном учреждении, занимают позицию «хочу, надо, не умею».

Состояние профессиональной подготовленности педагогов образовательных учреждений к реализации педагогической деятельности – в аспекте оздоровления образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия

Таблица 20

№ п/п	Показатели профессионально-педагогической подготовленности	Количественная оценка	
		человек	%
1.	Характер самосовершенствования:		
	– планомерный;	190	15,3
	– стихийный;	251	20,2
	– пассивный;	357	28,7
	– эпизодический;	165	13,3
	– не планируют работу по самосовершенствованию	279	22,5
2.	Повышение уровня профессионально-педагогической компетентности и педагогического мастерства управляется и происходит под влиянием внешних факторов (управление извне)	640	51,5
3.	Отмечают у себя постоянные изменения в аспекте совершенствования педагогического мастерства	810	65,2
4.	Анализ новых требований, предъявляемых к современной общеобразовательной школе, профессионально-педагогической деятельности, личности педагога	975	78,5
5.	Анализ уровня профессионально-педагогических достижений в индивидуальной деятельности	842	67,8
6.	Наличие программы самодиагностики в области профессионально-педагогической деятельности	401	32,3
7.	Осознанное целеполагание в работе над собой: совершенствование профессионально-педагогической компетентности и педагогического мастерства	866	69,7
8.	Испытали сложности на разных этапах профессионального развития:		
	– на этапе адаптации к профессионально-педагогической деятельности после окончания вуза;	366	29,5
	– на этапе становления индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности;	717	57,7
	– на этапе совершенствования индивидуальной творческой системы повышения педагогического мастерства	810	65,2
9.	Соответствие личности педагога современным требованиям к ним	929	74,8
10.	Стиль общения с учащимися:		
	– авторитарный;	569	45,8
	– демократический	673	54,2

11.	Организация процесса обучения по предмету, управление деятельностью ученика на уроке:		
	– испытывают трудности при организации и управлении самостоятельной деятельностью ученика на уроке и вне урока;	975	78,5
	– испытывают трудности при мотивации учебной деятельности ученика на уроке;	466	37,5
	– испытывают трудности при организации индивидуальной деятельности учащихся;	810	65,2
	– испытывают трудности при организации коллективно-творческой деятельности учащихся;	729	58,7
	– испытывают трудности при организации и реализации контрольно-оценочной деятельности	512	41,2
12.	Удовлетворенность профессиональной подготовкой к педагогической деятельности:		
	– общекультурная подготовка;	650	52,3
	– мировоззренческая, методологическая подготовка;	661	53,2
	– общедидактическая подготовка;	699	56,3
	– частнометодическая подготовка;	646	52,0
	– психолого-педагогическая подготовка;	673	54,2
	– подготовка к воспитательной работе;	797	64,2
– подготовка к оздоровительной работе	293	23,6	

*Характеристика отношений родителей
учащихся образовательных школ к формированию
комплексного благополучия подрастающего человека*

Для оценки отношения родителей учащихся общеобразовательных школ к благополучию своих детей, взаимодействию с педагогами с целью оздоровления учащихся был использован составленный нами опросник. Анализ ответов родителей проводился по трем параметрам:

- уровень понимания родителями своего ребенка, его благополучия в реальном окружающем мире (в семье, образовательной среде, природной среде, социальном окружении и т.д.);
- оценка благополучия ребенка и родительское отношение к названному качеству ребенка;
- в чем и как (по отношению к ребенку) взаимодействуют родитель и педагог.

Наш анализ показал, что уровень понимания родителями своего ребенка довольно низкий, более 70% родителей не уделяют должного внимания своему ребенку как члену семьи и личности. Понимание благополучия своего ре-

бенка у большинства родителей (24%) утилитарное и приземленное. Родители видят преимущественно ближние, единичные и конкретные заботы о здоровье ребенка.

На вопрос *«Что Вы делаете и готовы сделать для утверждения благополучия своего ребенка?»*:

– 25% родителей посчитали этот вопрос надуманным и не ответили на него или отвечали «вообще», «на глазок»;

– 30% родителей не видят, что конкретно они могут предпринять для благополучия своего ребенка, но готовы сделать все, что в их силах;

– 25% родителей видят свою роль в утверждении благополучия своего ребенка в материальном благосостоянии;

– 20% родителей видят утверждение благополучия ребенка в том, что они вместе с ним отдыхают, помогают в учении, беседуют, высказывают свои советы и т.д.

На вопрос *«Каким Вы видите своего ребенка, как исполнителя Ваших желаний в достижении определенных целей?»*:

– 30% родителей высказывают свои суждения по поводу профессионального определения своих детей, причем 50% из них уже «выбрали» для своих детей престижную, на их взгляд, будущую профессию;

– 35% родителей называют качества личности, которые они хотели бы видеть у своих детей;

– 35% родителей считают, что ребенок должен адаптироваться в современном обществе, самореализоваться как личность, быть продолжателем дела своих отцов и дедов.

На вопрос *«Какие житейские возможности могут помочь Вам в целенаправленном формировании благополучия вашего ребенка?»*:

– 25% родителей не дали ответа или не видят таких возможностей в целенаправленном формировании их благополучия своих детей;

– 35% родителей называют в качестве возможностей «материальное благополучие»;

– 40% родителей видят такие возможности в своей семье, уюте в доме, семейных взаимоотношениях, в своем личном примере, в отношениях к ребенку со стороны его ближнего окружения и т.д.

Нельзя не отметить, что в общении со своим ребенком 60% родителей выдвигают ему только требования и не более 30% родителей в процессе семейного воспитания делают больший акцент на достоинствах своих детей.

На вопрос *«Какие безотлагательные вопросы семьи и школы необходимо решить, по Вашему мнению, чтобы Ваш ребенок стал и был благополучен по жизни?»*:

– 20% родителей не ответили на вопрос, посчитали его надуманным;

– 20% родителей оптимистично настроены на взаимодействие с педагогами, школой и высказывают конкретные заинтересованные предложения по улучшению благополучия своих детей;

– 60% родителей не высказали конкретных предложений, приводят общие рассуждения.

Вопрос *«Выскажите конкретные пожелания и советы школе – по оздоровлению Вашего ребенка»* также вызвал неоднозначную реакцию родителей:

– 15% родителей не дали ответа;

– 15% родителей высказали пожелание уделять больше времени ребенку в школе;

– 70% родителей видят необходимость в духовном и физическом оздоровлении своего ребенка, привитии ему навыков здорового образа жизни.

На предложение, заложенное в вопросе *«Попробуем вместе (школа и родители) решать и решить проблемы оздоровления вашего ребенка: хуже от этого не будет. Так с чего начнем?»*:

– 35% родителей не дали ответа на этот вопрос;

– остальные 65% родителей осознанно откликаются на совместную работу семьи и школы, направленную на оздоровление детей, предлагая заинтересованное обсуждение со специалистами, учителями всех вопросов по оздоровлению школьников, образовательной среды, улучшению благополучия детей, а также помощь в организации и проведении совместных спортивных конкурсов, походов по родному краю, различных культурных мероприятий и т.д.

Несмотря на то, что большинство родителей высказывают пожелания в аспекте духовного, физического оздоровления своего ребенка, формирования у него навыков индивидуального здорового образа жизни, не более 20% из них конкретно осознают особенности неблагополучия (нездоровья) детей и готовы к интерактивному взаимодействию со школой в решении этого вопроса.

Научное издание

Орехова Ирина Леонидовна

ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Монография

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол № 4/2 (пункт 10) от 08.10.2010 г.

Редактор Л.Г. Шibaкова

Компьютерная верстка Т.Н. Никитенко

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 978-5-85716-912-4

Объем уч.-изд. л. 25 уч.-изд. л.	Формат 60×84/16
Подписано в печать 16.01.2012	Тираж 500 экз.
Заказ №	Бумага офсетная

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

