

**Международный институт независимых педагогических исследований  
МИНПИ-ЮНЕСКО  
Федеральное агентство по образованию РФ**

**Л.И. Пономарёва, З.И. Тюмасева**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ  
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**2008**

УДК 378  
ББК 74.58  
П 563

*Рецензенты:*

*Кваша Б.Ф. – вице-президент МАНЭБ, доктор пед. наук, доктор юрид. Наук, доктор филос. наук, профессор (г. Санкт-Петербург).*

*Хуснутдинова З.А. – доктор мед. наук, профессор Башкирского гос. пед. университета (г.Уфа).*

*Качалова Л.П. – доктор пед. наук, профессор, проректор по НИР Шадринского гос. пед. института (г. Шадринск).*

**Пономарёва Л.И., Тюмасева З.И.** Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования. (Текст): монография / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Издв-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

Эколого-валеологическое образование (на разных уровнях его) является педагогической (образовательной) проекцией эколого-валеологии на определённый уровень, которая может быть характеризована не только как развивающееся специфическое отражение объективной реальности и комплексная научная область, интегрирующая системную экологию и системную валеологию, но и как выраженная фундаментальная идея и мощный философский и мировоззренческий фактор, нацеленный на перспективное коадаптивное развитие человечества и биосферы.

Тем самым эколого-валеологическое обоснование и обеспечение образования является конкретным комплексным методологическим средством формирования личности, отношений человека к окружающему миру и самому себе, а следовательно концептуальными основами опережающего образования и гуманной педагогики.

Эта книга предназначена специалистам в области человековедения, преподавателям вузов и практикам общего образования, которые озабочены проблемами эффективного формирования у подрастающего человека рациональных коадаптивных взаимоотношений с окружающей природно-социальной средой и самим собой, и нацелены на перспективу развития человечества.

ISBN 978-5-94856-500-2

© Пономарёва Л.И., Тюмасева З.И., 2008  
© МИНПИ – ЮНЕСКО, 2008

## Введение

*Названная концепция, к разработке которой мы приступаем, не может рассматриваться вне существующей концепции модернизации российского образования вообще концепций экологического, валеологического образования, а также эколого-валеологического образования дошкольников и ... концепции высшего профессионального образования (по В.А. Сластенину [335, с. 7-15]), согласно последней из которых в основу базовой подготовки педагогов должны быть положены следующие принципы: универсальность, интегрированность, целостность картины мира, фундаментальность, профессиональность и вариативность.*

Таким образом, хотя *эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ* имеет (как показано выше) большое самостоятельное *научно-образовательное значение*, она, кроме того, *нацелена ещё на решение общей проблемы* эффективной реализации названных определяющих принципов модернизации общего образования и высшего педагогического образования; ибо эколого-валеология, будучи интегрированной областью знаний и деятельности человека, является фундаментальной идеей и мощным мировоззренческим фактором, нацеленными на формирование гуманных и ноосферных отношений, а также рационального, здорового образа жизни, которые характеризуются гармоническими взаимоотношениями человека и общества с окружающей природно-социальной средой – в её коадаптации с человечеством.

Тем самым эколого-валеологическое образование выполняет важную конструктивно-методологическую роль при формировании и разработке опережающего образования.

Приступая непосредственно к разработке и изучению педагогического явления, названного «*формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования*», мы *исходим из адекватной постановки нерешённой, но актуальной комплексной проблемы* подготовки педагогов к эффективному формированию у дошкольников рациональных отношений с природой, другим человеком, социальными группами, природой и самим со-

бой – в аспекте их благополучия. При том, что дошкольный возраст является важнейшим этапом развития человека.

Сложный и многофакторный новационный процесс специальной подготовки педагогов *начинается с анализа* некоторых упреждающих объективных факторов, которые проявляются в актуальности определённой проблемы, поиске идей её решения, конструировании решения (или вариативных решений), обосновании, изучении его и, наконец, в практической оценке избранного решения.

Именно в прохождении ряда выраженных этапов разработки и изучения рассматриваемой проблемы проявляется *специально-научная методология системного подхода*, определяемая тем, что «он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [54, т. 23, с. 476]).

Поскольку *концептуальное обоснование познанных человеком* явлений обуславливается системными и сущностными знаниями, склонность, способность к нему может появиться только на определённом этапе развития сознания, а следовательно, эволюционно-исторического, социального и личностного развития человека.

*Познание и создание* человеком многих предметов, явлений, процессов глубоко взаимосвязаны: человек познаёт не только то, что *существует* в материальном и идеальном мирах, но и то, что, изначально *не существуя в реальности, создаётся по необходимости* самим человеком, потому что соответствует его развивающимся потребностям и ценностным представлениям, например, каменные орудия, жилища, одежда и др. – на ранних этапах развития человека, а на поздних – заводы, самолёты, образование и т.д. В нашем случае к числу таких явлений, не существовавших в выраженном виде до определённого исторического периода, относятся «эколого-валеология», «эколого-валеологическое образование», «формирование эколого-валеологической готовности педагогов».

*Комплексный процесс придумывания, создания, изобретения* потребных предметов, явлений, процессов, которые не существуют в природе в явном, выраженном виде, сопряжён с определённой познавательно-деятельностной последовательностью, имеющей необходимую для этого предысторию и подходящие социально-экономические условия

Так невозможно было бы создать автомобиль, если бы человека не одолела сначала *проблема*, а затем и *идея* ускоренного и комфортного передвижения; и при этом не было бы *упреждающе придумано* колесо, затем колёсная пара и телега, а потом изобретён двигатель внутреннего сгорания, освоена обработка металлов, поняты некоторые физические и химические законы.

Никогда не возникло бы и формальное обучение, воспитание и целенаправленное развитие, если бы не проявилась и не развивалась *социальная проблема и идея* целенаправленного, достаточно массового и комплексного формирования личности, основанного на достаточных (по своему времени) знаниях и умениях «учителя», «воспитателя».

В своё время (последнее десятилетие XX века) была поставлена и актуализирована комплексная проблема эколого-валеологического образования и формирование эколого-валеологической готовности педагогов каждого уровня образования.

Решение этой проблемы неминуемо ведёт к *разработке и реализации соответствующих научно-прикладных основ*, а значит, и к итоговому *формированию концепций* рассматриваемых конкретных педагогических явлений.

Поскольку образование – это созданное самим человеком специфическое социально-личностное педагогическое явление (во всех многообразных его проявлениях), начинается оно с осознанной практической деятельности, которая затем поэтапно совершенствуется, доводится до определённого уровня социальной ценности, формируется в определённую потребность и, наконец, глубоко разрабатывается и реализуется, как научно-технологическая система и явление, отвечающее запросам общества и отдельной личности.

В такой последовательности приобретает *особый смысл* парадигма «научно-прикладные основы» различных педагогических явлений – смысл, соотносимый с историческим и этапным развитием общества и самого образования.

Формируются *концептуальные основы* изучения образовательных проблем – разных их организации.

По описанному общему пути и ведётся наше исследование – от «эколого-валеологии» к «эколого-валеологическому образованию» и «эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Эта книга состоит из 6 глав, в которых характеризуется многоэтапная траектория продвижения к концепции «формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования». В связи с этим необходимо решаются три задачи: во-первых, *уточняется понятие* «педагогическая концепция»; во-вторых, *оценивается необходимость* в концептуальном обосновании и обеспечении изучаемого нами педагогического явления и, в-третьих, в аспекте названных предыдущих задач *разрабатывается* конкретная концепция и *оценивается* её адекватность изучаемому явлению.

Авторы этой книги признательны за тщательное критическое прочтение упреждающей рукописи Александру Авдеевичу Цыганкову – заведующему отделом науки, а также Юлии Валерьевне Жуйковой – научному сотруднику этого отдела Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета.

## Глава 1

### Специально-методологические основы разработки концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования

Известная философская *формула познания* – «от живого созерцания к абстрактному мышлению – и от него к практике» – работает только в том случае, когда *познаётся, отражается в сознании человека некоторое материальное природное явление*. Именно в этом случае целесообразно идти от живого созерцания этого явления к абстрактному осмыслению его, а уже затем к практике – в широком её понимании.

Однако человек не только *отражает* (особенно в своём сознании) окружающий мир, но *творит* в нём, *преобразует* его, более того, *создаёт* объекты и явления, изначально отсутствующие в природе, т.е. неприродные, искусственные, изобретённые, например, дома, машины, образование, эколого-валеологическую подготовку и готовность – во всех многочисленных проявлениях. В нашем случае это – несуществовавшие ещё 20 лет назад и не сформированные до настоящего времени (в достаточно проработанных теоретическом и практическом планах) реальные явления, означенные понятиями: «эколого-валеология», «эколого-валеологическое образование», «эколого-валеологическая готовность (подготовка)», «эколого-валеологическая готовность педагога», «эколого-валеологическая готовность педагога дошкольного образования» и, наконец, «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Впрочем, все педагогические явления, будучи придуманными, изобретёнными, созданными, искусственными, неприродными, порождаются и порождают те или иные проблемы, которые обуславливаются следующей общей последовательностью *факторных этапов*, имеющих разную выраженность, определяя тем самым основные общие направления прохождения поисково-деятельностного пути, являющегося по существу открытием или изобретательством, или инженерией – в широком понимании этого слова:

- *актуализация* (личностная или общественная) некоторой *объективной или познавательной проблемы* – выявление существенности, важности значительности некоторого явления, в аспекте значения, потребностей запросов и ценностей такого явления, к которому обращена некоторая рассматриваемая проблема; по-возможности проводится достаточно чёткая постановка и описание рассматриваемой проблемы, а также соотнесение её с методологическими возможностями современной педагогики;

- *анализ исторического и обыденного опыта*, 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;

- *индуцирование идей*, полученных на основе упреждающего анализа и нацеленных на решение рассматриваемой проблемы, которая не нашла прямого обоснования и реактивного практического решения; реализация возможностей инсайта – в той или иной форме; прогнозы, гипотезы;

- *первичная разработка тематического проекта, т.е. прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта, состояния* [54, т. 11, с. 39] – в нашем случае проектирования предмета исследования;

- *изобретательство* (педагогическая инженерия) как творческий процесс, основанный на упреждающем опыте и знаниях, приводящий к новому решению проблемы, задач и дающий положительный эффект [54, т. 10, с. 87];

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



- *комплексный анализ* названной *системы* «проект – изобретение – модель – практика» – с целью устранения недостатков и повышения эффективности её;
- *модернизация и проработка* базовой *системы* и её подсистем; экспериментальная проверка её;
- полное *технологическое* обеспечение системы «проект – изобретение – модель – практика»;
- *разработка системного научно-технологического обоснования* и обеспечения выполняемого проекта;
- *оценка эффективности* окончательно обоснованной, обеспеченной, целенаправленно созданной и отработанной научно-технологической системы, направленной на решение исходной проблемы;
- *разработка концепции* (для научно-методологического обобщения полученных результатов) и *достаточно широкое внедрение* выполненного научно-технологического проекта;
- *характеристика научных и прикладных вопросов, задач и даже, возможно, проблем*, индуцированных разработанной проблемой и требующих дальнейшего изучения;
- *лонгитюдный анализ* комплексного процесса решения выбранной актуальной проблемы.

Поскольку приведённая выше *последовательность факторных этапов решения* определённой проблемы или создания новационной системы является *не строгой* и представляющей в каждом конкретном случае *самостоятельный интерес*, она отражает скорее *совокупность упорядоченных* (в определённом смысле) этапов, которые целесообразно сгруппировать в некоторую систему модулей, причём пересекающихся, т.е. сущностно взаимосвязанных:

- *модуль – А* – состоит из факторных этапов, *упреждающих и обеспечивающих* непосредственное решение выбранной проблемы, а также *интегрирующих* исторический и обыденный опыт (в нашем случае формирования человека к природе и самому себе), современную практику, эмпирику, теорию и методологию решения близких, сопряжённых вопросов, задач – на основе

чего уточняется постановка исходной проблемы, и проявляется актуализация её;

- *модуль – Б* – индуцируются гипотеза и прогноз решения рассматриваемой проблемы и результата его – в связи с *первичным проектированием* системы «решение – результат»;

- *модуль – В* – разрабатывается изобретательское, инженерное (в том числе инженерно-педагогическое), модельное обеспечение решения проекта – в связи с практической и теоретической поддержкой, а также усовершенствованием его;

- *модуль – Г* – отрабатываются технологические и системно-практические составляющие реализации *усовершенствованного проекта*; таким образом явление «создание проекта» находится в постоянном развитии на протяжении модулей Б, В, Г;

- *модуль – Д* – *концептуальное научно-технологическое обоснование* решения рассматриваемой проблемы;

- *модуль – Е* – *комплексная практическая отработка* созданного системного решения проблемы – в аспекте лонгитюдного анализа и верификации; эволюция полученного решения.

Приведённая выше модульность системной разработки (решения) актуальной проблемы прилагается в нашем исследовании к «формированию эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» и находит отражение в структуре этой книги.

Возникает необходимость ввести интегрированное *понятие «созинерия»* (от слова создавать), означающее комплексный достаточно выраженный процесс конструирования не существующих в природе искусственных систем (в нашем случае педагогических) в виде последовательности из описанных выше четырнадцати факторных этапов, сгруппированных в шесть модулей.

Чтобы исключить в дальнейшем множественное толкование организации нашего исследования, обратимся к уточнению выражения «общая последовательность факторных этапов», имеющих разную выраженность.

*Во-первых, последовательность* (среди многих толкований) трактуется здесь согласно Академическому Словарю Русского Языка [337, т. 3, с. 433], как *закономерное вытекание* из чего-либо, *логическая обоснованность*, неуклонное без отступлений *следование* каким-либо взглядам, убеждениям и т.д. И при этом мы не используем другие толкования последовательности, основанные на безусловном и непрерывном следовании одного за другим; что вполне допустимо в других случаях, отличных от рассмотрения явлений создания, изобретения, инженерии.

Во-вторых, мы подчёркиваем *факторность* этапов, то есть их ориентированность, обусловленность, каки процесса, явления [337, т. 4, с. 750].

При том, что *этап* – это часть чего-либо, стадия развития, деятельности, которые не обязательно строго упорядочиваются.

Так, например, с одной стороны цилиндр выглядит как круг, а с другой – как прямоугольник, ну а с третьей стороны – как сложная фигура.

Или «эколого-валеологическое образование» может рассматриваться: 1) как дидактическая *проекция* научной области «эколого-валеология» на образование конкретного уровня, 2) в аспекте *целенаправленного формирования отношений* к окружающей среде и самому себе, 3) как *сущностная интеграция экологического и валеологического образования*, 4) с учётом всех трёх аспектов, названных ранее.

В рассмотренных случаях усвершенствуется целевое, содержательное, процессуальное и технологическое наполнение этапов формирования эколого-валеологического образования, а также их взаимосвязь и порядок следования – в зависимости от определяющих факторов этого вида образования.

И это находит своё отражение в книге: мы характеризуем все факторные этапы изучаемого явления, но не обязательно в последовательности, представленной выше, и тем более когда речь идёт не об одном образовательной явлении, а о нескольких разных явлениях, например, о сопряжении эколого-валеологического образования дошкольников, эколого-валеологическом образовании первоклассников, домашнем эколого-валеологическом

воспитании дошкольников, эколого-валеологической подготовке и подготовленности педагогов ДООУ, наконец, о научно-педагогических эколого-валеологических основах всех названных видов образования.

Названные факторные этапы последовательного решения педагогических проблем используются во многих диссертационных исследованиях, но, как правило, частично. Чаще всего при этом выдерживается такая последовательность: 1) обзор некоторых публикаций (чаще всего только отечественных авторов) по некоторой «проблеме»; 2) характеристика «теоретического ядра»; 3) внедрение результатов теоретического поиска (в виде некоторых предложений) в педагогическую практику; 4) приведение «математического подтверждения» достаточно высокой эффективности выдвинутых в диссертации предложений.

Приведённый выше разработанный нами методологический алгоритм педагогического изобретательства приобретает самостоятельную значимость ещё и потому, что педагогические проблемы и диссертационные исследования в области педагогики нередко рассматриваются в трёх выраженных аспектах: теоретическом, практическом и статистическом подтверждении адекватности.

Логика допускает два варианта использования названных аспектов (при условии, конечно, что в любом варианте статистическая обработка данных проводится на заключительном этапе исследования):

- первый – когда практическая составляющая исследования представляется после теоретической составляющей;
- второй вариант – теоретическая часть исследования следует после упреждающего эксперимента.

Оба названных варианта являются (вообще говоря) неадекватными и поэтому бесперспективными, ибо, в первом случае, теория, предшествуя подтверждающей практике, *не опирается* на последнюю, т.е. *оторвана* от неё и *независима*, а во втором случае, практика, будучи экспериментом (по соответствующей теории), не может быть таковой, так как предшествует теории.

Тем самым возникает двойное противоречие, которое становится по существу *отвержением сугубо познавательного подхода* к педагогическим

явлениям, как *природным процессам*, потому что они есть, в своём существе, сложные *процессы изобретательства*.

И при этом, во-первых, упускается из виду диалектическая взаимосвязь (именно взаимосвязь) теории и практики – вообще, и в частности, в процессе изобретательства (в том числе педагогического), а во-вторых, приводимая в исследованиях статистическая обработка экспериментальных данных всегда и безусловно подтверждает *адекватность* независимых теории и практики – независимо от рассмотренных выше двух вариантов исследования.

Если **изобретение** – результат, полученный в процессе описанного выше *изобретательства*, то **педагогическое изобретательство** будем понимать как такой тип изобретательства вообще, описанного выше, которое осуществляется в области педагогики или некоторой подсистемы её, например, образования того или иного уровня. Используя же опробованную выше общую логическую формулу, можно *назвать педагогическим изобретательством* проекцию парадигмальной системы «педагогика» на парадигмальную систему «изобретательство».

И всё-таки при некоторых дополнительных условиях можно рассчитывать на поисковый успех в использовании второго из вариантов реализации хода – «от теории – к практике». А «дополнительные условия» в этом случае заключаются в следующем:

- во-первых, должна быть доказана *состоятельность построенной теории*, т.е. её полнота и внутренняя непротиворечивость, а также соответствие сопряжённым теориям;
- во-вторых, *обоснован изоморфизм* теории вполне определённой практике, эксперименту, при том что практика обращается не обязательно именно к практической педагогике, образованию, но, возможно, и к научному, логическому эксперименту.

Правда, оба эти условия являются не очень простыми.

Таким образом, настоящая глава и следующие за ней посвящаются, *во-первых*, методологическим основам научного обоснования названной выше

последовательности этапов исследования, ведущего к безусловной концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ, а во-вторых, методологии разработки самой концепции этого феномена.

Определяя методологические основы разработки теории и практики педагогического явления «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования», будем исходить из анализа *научных концепций* вообще и *педагогических концепций* в частности, а особенно по части, касающейся эколого-валеологического образования, – на разных уровнях его.

Определимся сразу с уточнением понятия «концепция», что необходимо сделать уже потому, что это понятие имеет много толкований, хотя большинство из них является достаточно наглядными.

Для аргументации выбранного для нашей книги одного из определений концепции приведём здесь те из них, которые наиболее подходят к нашему исследованию и приводятся в достаточно авторитетных изданиях. Например, **концепция** [лат. *conceptio* – понимание, система] – это:

- *определённый способ понимания, трактовки* какого-либо предмета, явления, процесса; *основная точка зрения* на предмет; *руководящая идея систематического освещения; ведущий замысел* [54, т. 13, с. 95];

- *система взглядов* – то или иное *понимание явлений, процессов; единый определяющий замысел; ведущая мысль* какого-либо труда, произведения [55, с. 396];

- *комплекс ключевых положений*, достаточно полно и всесторонне раскрывающих *сущность, содержание и особенности* исследуемого явления, его *существования в действительности* или практической деятельности человека [410, с. 10];

- её определяют (согласно обзору Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [410, с. 9]) как: *основную мысль; стратегию педагогической деятельности, определяющую разработку* соответствующих теорий; *цель, сущность, структуру, движущие силы, способы и закономерности* функционирования учебного

процесса; способ познания, трактовку каких-либо явлений, *основную точку зрения, конструктивный принцип* разных видов деятельности и т.д.

Остановимся, однако, на первых двух вышеприведённых определениях «концепции», близких в своём существе и наиболее используемых.

Сравнивая эти определения с другими однокатегорическими определениями [413, с. 10-11], отметим сущностную близость их, обратив внимание на общность опорных понятий, используемых в названных определениях, – «системность», «понимание» и «явление, процесс». Этот аргумент становится основанием для использования этих эквивалентных определений «концепции» в нашем исследовании.

Обратимся, однако, ещё к конкретизированному и зауженному, но независимому определению, данному Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [410, с. 10]: «*педагогической концепцией* будем называть сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования».

Этому определению мы не отдали предпочтения (хотя оно кажется достаточно конкретным) по следующим причинам:

- во-первых, весьма условным является понятие «сложной системы», потому что все материальные системы сложные, ибо состоят из подсистем, взаимодействие которых обуславливает эффект синергизма для базовой системы; в связи с чем свойства этой системы не совпадают со свойствами подсистем; тем более, что сложными являются все искусственные, придуманные человеком системы, которые должны создаваться на основе соответствия их принципам системности;

- во-вторых, что может означать в самом общем смысле понятие «целенаправленная динамическая система», если этот «динамизм» не является линейным процессом;

- в-третьих, хотя рассматривается система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, необходимо иметь в виду, что этот феномен, во-

общее говоря, не сводится только к знаниям, как это утверждается в определении;

- в-четвёртых, что означает «технология оперирования» с педагогическим феноменом, да ещё в условиях современного образования;
- наконец, в-пятых, в целом даётся определение педагогического феномена, но в условиях *современного* образования, а не образования вообще.

Поэтому используем разработанную общую логику построения видовых производных определений на основе проектирования родовых базовых определений, прилагая её к понятиям «педагогика» и «концепция». И тогда **педагогической концепцией** назовём проекцию парадигмальной системы «педагогика» на парадигмальную систему «концепция». Или, обратившись к упреждающе определённое родовому понятию «концепция», можно дать такое эквивалентное производное определение: под **педагогической концепцией** будем понимать такую концепцию (в общем смысле её), которая обращена именно к педагогическим явлениям, предметам, процессам.

*Необходимость в концептуальном подходе* к осмыслению выраженных явлений возникает на определённых этапах эволюционно-исторического коллективного и личностного развития процесса познания, который проявляется на трёх основных уровнях: быденного, *бытового познания* (и соответствующих знаний), *учебного познания* (знаний) и *научного познания* (знаний), а также - индивидуального, коллективного, профессионального, творческого, изобретательского, проектировочного, индуктивного, дедуктивного и т.п., которые обуславливаются деятельностью и трудом человека. И при этом вовсе не обязательно, чтобы эти уровни следовали в определённой последовательности и обязательно достигали научного уровня. Тем не менее все эти процессы сопряжены с развитием ощущений, восприятий, представлений, суждений, умозаключений, мышления, осознания.

*Концептуальный подход* проявляется на самом высоком уровне *научного и научно-прикладного познания*, деятельности. Этот вывод следует из самого толкования «концепции».



Если теперь исходить из того, что существуют различные и многочисленные педагогические (образовательные) теории, как системы научных знаний, то целесообразно разрабатывать соответствующие педагогические концепции.

Но так было далеко не всегда: появление таких теорий, как научных систем, соотносится с «Великой дидактикой» Я.А. Коменского (XVII век), а потом и с работами многих его последователей, которые основывались не только на личном педагогическом опыте, но и на описании опыта предшествующих практиков обучения и воспитания, стремившихся к обобщению своих результатов.

А до этого обучение и воспитание соотносилось с *обыденными знаниями, деятельностью* и трудом.

Таким образом, утверждение о том, что «учебное знание ... является производным от научного знания и адаптировано к возможностям обучаемых» [410, с. 10], относится скорее к современному обучению, да ещё на определённых уровнях образования (*общего* – основного, среднего и *специального* высшего), но мало относится к дошкольному обучению и к начальному обучению. Более того, названное утверждение Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой характеризует такое качество обучения, которое могло возникнуть только в Эпоху Возрождения.

С развитием наук (в том числе, и педагогических) стала развиваться теория и практика образования – особенно в XX веке и в связи с развитием многих наук, сопутствующих педагогике, таких как философия педагогики, антропология, физиология, общая и возрастная психология, педология, гигиена, социология, валеология, экология, акмеология, человековедение и др.

В связи с глубокой сущностной интеграцией названных наук вокруг педагогики и современной теорией образования появились такие самостоятельные научные области как *общая* теория образования (метатеория образования), современная дидактика, онтодидактика, эдукология, теория фасилитации и другие – разной степени общности.

Такое положение *актуализирует* вовсе не риторический *вопрос*: что первично – *выведенная и придуманная образовательная теория* или *незави-*

*симая (от ещё не существующей теории)* практика образования, эксперимент. Действительно, с одной стороны, как-будто бы не очень гуманно проводить «голые» образовательные эксперименты над живыми людьми (эксперименты, не имеющие серьёзных, глубоких научных оснований), а другой стороны, начинать с придумывания, выведения образовательной теории, упреждающей педагогическую практику, эксперимент, - дело тоже достаточно рискованное и неэтичное.

В поисках ответа на поставленный выше вопрос факторно-этапная последовательность, реализация которой при решении проблемы формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования позволит не только разрешить противоречие в соотношении теории и практики при изучении выбранной проблемы, но и разрешить эту проблему на основе концептуального обоснования.

## Глава 2

### Актуализация проблемы формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования

*Первым факторным этапом* на пути к построению концепции «формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» является *актуализация проблем* – в нашем случае «эколого-валеологии», спроецированной на взаимосвязанные уровни обыденного познания, целенаправленного обучения, воспитания и развития, а также науки:

а) область *обыденного познания предпосылок* современной эколого-валеологии и нарастание актуальности проблем, обусловленных познаниями о взаимоотношениях человека и общества с окружающей природно-социальной средой и самим собой (своим благополучием) – отношениях, которые развиваются в процессе онтогенеза и которые развивались с историческим развитием цивилизации;

б) *научная область* «эколого-валеология» – как *интеграция* упреждающе развившихся научных областей «экология» и «валеология» или как *комплексное знание* о сущностной взаимосвязи взаимоотношений человека с природно-социальной средой и взаимоотношений с самим собой;

в) *педвузовская* эколого-валеологическая подготовка педагогов как педагогическая проекция эколого-валеологии на общую педвузовскую подготовку будущих педагогов:

- учителей предметников,
- учителей начальной школы,
- педагогов дошкольного образования;

г) *эколого-валеологическое образование в средней (полной) общеобразовательной школе*

д) *эколого-валеологическое образование в основной общеобразовательной школе;*

е) *эколого-валеологическое образование в начальной общеобразовательной школе;*

ж) *эколого-валеологическое образование в ДОУ.*

Каждый из этих уровней имеет свои *особенности* и проблемы. И при этом названные уровни взаимосвязаны, причём взаимосвязь эта обуславливается развитием эколого-валеологии как науки, *непрерывностью образования*, и развитием личностно-возрастных особенностей обучаемых.

Так, с одной стороны, эколого-валеологическое образование каждого уровня общего образования должно обуславливаться *педвузовской эколого-валеологической подготовкой педагогов* соответствующих специальностей и наоборот; а с другой стороны, эколого-валеологическое образование любого уровня обуславливается ещё *эколого-валеологической наукой*, природными и социальными факторами, а также личностно-возрастными особенностями обучаемых.

Педагог любого определённого уровня образования должен иметь представление об эколого-валеологии всех других уровней образования и об эколого-валеологии как науке; тем самым эколого-валеологическое образование является для него нелинейным процессом.

Такая характеристика эколого-валеологии приводится в таблице 1. Тем более, что образование – вообще является сложным этапным линейно-нелинейным процессом.

Обращаясь теперь к *актуальной проблематике* эколого-валеологии, как научно-прикладному феномену, целесообразно рассматривать её в четырёх аспектах: как объективно-историческую реальность, бытовые знания, учебные знания и научные знания.

Необходимо только уточнить понятия «проблема», «проблематика» и «актуальность». **Проблемой** (в широком понимании) называют сложный теоретический или практический вопрос [54, т. 21, с. 7]. **Проблематика** – это совокупность проблем [337, т. 3, с. 628].

Таблица 1

**Эколого-валеология как природно-социальное явление взаимоотношений человека с природой, обществом и самим собой**



Обратимся, однако, к вариативности понятия «проблема», обусловленной характером знаний.

**В науке проблема** – это *противоречивая ситуация*, проявляющаяся в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для её разрешения.

Когда имеются в виду *учебные знания*, под *проблемой* понимается *сложный познавательный вопрос*, требующий изучения.

Если говорят об *обыденных знаниях*, то под *проблемой*, чаще всего, имеют в виду *трудноразрешимый практический вопрос*.

Наконец, если *проблема соотносится с объективной реальностью*, то под ней понимают противоречие, противостояние, кризис, катастрофу, которые ведут к нарушению благополучного хода событий и даже к угрозе разрушения,

Характеризуя теперь общую проблему формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДООУ (а вслед за этим и соответствующие частные проблемы), обратимся прежде всего к толкованию «актуализации» этой проблемы.

Под **актуализацией** будем понимать процесс проявления *актуальности*, под которой, в свою очередь, понимается важность, значительность, злободневность для настоящего времени определённого явления, отвечающего важнейшим запросам современности [54, т. 1, с. 360; 55, с. 35].

Если рассматривать эколого-валеологию (в самом общем случае) как сущностную интеграцию экологии и валеологии, т.е. как комплексные научные знания о *реальных явлениях* виде *взаимоотношений* динамических саморегулируемых систем и *благополучия (здоровья)* их, то *актуальность* такого комплексного изучения несомненна, потому что в этом случае эколого-валеология интегрирует все проявления экологии и валеологии (как показано выше в разделе 2.5.5. главы 2); а с этим интегрируются и проблемы названных наук, и виды *актуализации* этих проблем, решение которых вело к самому появлению и развитию наук.

Однако при этом невозможно уйти от такого вопроса: если в качестве названной динамической био-эко-социальной системы иметь в виду именно чело-

века, то кто (или что) и как сможет эффективно сформировать взаимоотношения человека с материальным и идеальным миром?

В поисках ответа на этот вопрос целесообразно исходить из *возможностей образования* (как интегратора обучения, воспитания и целенаправленного развития) *вообще*, которое является комплексным средством формирования личности, и прежде всего *возможностей эколого-валеологического образования*, которое, как вид образования, нацелено, с одной стороны, на формирование личности, а с другой стороны, на развитие рациональных, ответственных отношений подрастающего человека к природе, обществу и самому себе.

Таким образом *актуальность* проблем эколого-валеологического образования (и в частности, эколого-валеологической подготовки педагогов) есть результат *интеграции актуальностей* проблем либо эколого-валеологии и образования, либо (возможно, в меньшей степени) экологического образования и валеологического образования. Причём названная «интеграция актуальностей» (как это нередко бывает в результате синергетического эффекта) *способствует эффективному* решению проблем эколого-валеологического образования – по сравнению с экологическим и валеологическим образованием – в их раздельности.

Общая проблема научного и прикладного обеспечения эколого-валеологического развития подрастающего человека приобретает *особую значимость* на раннем дошкольном этапе развития детей.

На основе проведённого выше анализа (главы 1 и 2) показано, что различным аспектам экологического, валеологического и эколого-валеологического образования дошкольников посвящено немало работ и даже кандидатских и докторских диссертаций. При этом, однако, глубоко разработать и эффективно реализовать дошкольное эколого-валеологическое образование оказалось достаточно затруднительно хотя бы потому, что отсутствует адекватная эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов ДОУ – в условиях педагогических вузов.

В связи с этим и проявляется **актуальность проблемы**, которая выражается в противоречии между *реально проводимым* эколого-валеологическим обучением,

воспитанием и целенаправленным развитием дошкольников с одной стороны, и *отсутствием* реальной научно-обоснованной, отработанной и эффективно реализуемой *системы эколого-валеологической подготовки и готовности педагогов ДООУ*, с другой стороны, – которая должна быть в педагогических вузах.

Такое положение явно недопустимо, потому что *актуальное* по своей сущности эколого-валеологическое обеспечение дошкольного образования осуществляется чаще всего педагогами ДООУ, получившими нередко всего лишь эпизодическую несистемную эколого-валеологическую подготовку, хотя они должны бы приобрести ещё в педагогическом вузе вполне достаточную, научно- и технологически состоятельную, адекватную и целенаправленно сформированную эколого-валеологическую готовность к эффективной реализации практикуемого в ДООУ эколого-валеологического образования.

Однако наряду с названной *актуальной* для нашего исследования проблемой, существуют и другие *актуальные сопутствующие* эколого-валеологизированные проблемы, которые не могут не оказывать влияние на ход исследования и поэтому разве что усложняют его. Такие сопутствующие проблемы необходимо отметить здесь, потому что они обуславливают, в определённой степени, содержание основных этапов исследования – на пути его к созданию концепции «формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Названные «сопутствующие» проблемы порождаются *явлениями объективного природно-социального мира* и проявляются в виде *кризисов* (в том числе и системных), *катастроф, революций* и даже *взрывов*, характеристика которых дана в соответствии с исследованиями В.П. Казначеева, Н.Н. Моисеева, Н.Ф. Реймерса, А.И. Субетто и др.

В связи с этим эколого-валеологическое обучение и воспитание дошкольников, а также адекватная эколого-валеологическая подготовка педагогов ДООУ, должны формироваться с учётом сложного и периодически устойчиво кризисного характера развития любой материальной системы – природной, общественной, культурной, образовательной и глобальной системы «человек – общество –



природа». Подчеркнём: устойчиво-кризисная периодизация развития присуща не только подсистемам названной глобальной системы, но и самой этой системе, которая не разрушается до тех пор, пока она коадаптивна своим подсистемам и надсистеме. А следовательно, и *переходы* от одного выраженного периода к другому присущи системам тоже разной природы: материальной и идеальной, объективной и субъективной, личностной и социальной, экологической, валеологической, экономической, культурной, технической, образовательной, глобальной (интегрированной), локальной (отдифференцированной) и т.д.

Кризисы, как переходные, неустойчивые, обострённые, тяжёлые состояния, *обуславливаются* именно переходом от одного достаточно устойчивого периодного состояния определённой системы к другому устойчивому периодному состоянию и *порождают* соответствующие *проблемы* разных масштабов и разной природы, которые зависят от характера рассматриваемой системы.

Если *предкризисное состояние системы* или сам *кризис*, или *соответствующая ему проблема* попадают в *сферу внимания человека*, затрагивая его потребности, возможности, интересы и ценности, то человек, как правило, пытается вмешаться в ход событий или даже найти способ решения проблемы, обращаясь к историческому, обыденному, личностному, общественному, научному опыту, знаниям, памяти, практике. В этих случаях человек своим вмешательством актуализирует проблемы.

Именно в таком аспекте рассмотрим теперь кризисы, которые самым непосредственным образом *обуславливают проблему неадекватности* массовой эколого-валеологической *готовности педагогов ДОУ* современным эколого-валеологическим *научным знаниям и формированию рациональных ответственных отношений* дошкольников природе, группе, социуму и самому себе.

Хотя эколого-валеология, как феномен, спроецированный на педвузовское образование, играет незаменимую роль в формировании рациональных отношений человека к природе, обществу и самому себе, он, этот феномен, нередко ещё до сих пор подменяется неоправданно разделёнными курсами экологии или здорового образа жизни, создавая следующие актуальные проблемы:

- отсутствие обязательной или факультативной педвузовской системы эффективного формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов ДОУ;

- отсутствие сравнительного анализа эффективности системной эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ и отдельных учебных курсов экологии и здорового образа жизни, совместимых, в принципе, с курсом «эколого-валеология»;

- эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ соотносится с изучением только с устойчивости систем и упускается из виду их неустойчивость, кризисность, хотя кризисы (точнее, их целесообразное преодоление) в развитии дошкольников – важный фактор этого развития;

- системная кризисность российского общества (социальная, экологическая, экономическая, образовательная, демографическая, культурная, техническая, информационная, сельскохозяйственная) существенно усложняет решение проблемы комплексной модернизации жизни и образования россиян, а особенно дошкольников.

Из сказанного выше в этой главе можно сделать следующий вывод: поскольку все явления материального мира взаимосвязаны, и сам этот мир находится в постоянном развитии, которое (как показано выше) не является безусловно устойчивым, но имеет периодически проявляющуюся устойчиво-неустойчивую природу, то каждая конкретная проблема, возникающая в процессе развития определённой материальной системы обуславливает своеобразную цепную проблемную реакцию. Так индуцируются адекватные проблемы более *низкого* (подсистемного) и более высокого (надсистемного) уровней, а следовательно, и *комплексные, системные проблемы*.

Например, конкретные эколого-валеологические проблемы, происходящие в природе, могут обуславливать кризисные явления в индивидуальном развитии. А социально-экономические, информационные и культурные потрясения общества обуславливают соответствующие проблемы в образовании и развитии под-

растающего поколения. Не могут игнорировать подобные радикальные изменения и научные знания – в том числе эколого-валеологические.

В связи с личностным и общественным осознанием и принятием эколого-валеологических проблемных явлений (на фоне достижения благополучия настоящего и будущих поколений, а также биосферы) формируется актуализация названных проблем.

В этих условиях обыденные, образовательные, научные и деятельностные проявления человека и общества не могут и не должны быть неадекватными. Именно поэтому, с одной стороны, деятельность человека и человечества не должна становиться причиной (или одной из причин) проблемных кризисных эколого-валеологических явлений локального; а тем более глобального масштабов, а с другой стороны, общество должно быть нацелено на возможную, по-настоящему участливую и влияние на кризисные природные явления – в плане их прогнозирования (по силе, масштабам и времени), упреждающей готовности к ним, уменьшению (на пути к исключению) негативных проявлений таких кризисов, человеческих жертв и материального ущерба, а также устранения системных негативных последствий.

Значит, должна существовать и развиваться система подготовки человека, общества и человечества к осознанной рациональной участливости их в эколого-валеологических процессах (в том числе кризисных) – разных видов, масштабов и уровней.

Собственно на осознании актуальной необходимости эффективного решения комплексных по своей природе эколого-валеологических проблем и основывается рассматриваемая в этой главе последовательность факторных этапов комплексного процесса формирования устойчивой эколого-валеологической ориентации развивающейся личности.

Уровни актуальности проблем, обусловленных общим феноменом «ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЯ»



### Глава 3

## Предпосылки целенаправленной разработки проекта «Формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»

Целесообразность обсуждения предпосылок (исторических и современных сущностно-объективных, научных, обыденных и прикладных) целенаправленной разработки и реализации актуальной проблемы формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования обусловлена рядом факторов:

1) названные *предпосылки* появились и проявились *намного раньше* появления самой *выраженной идеи* эколого-валеологического обеспечения жизни человека, его обучения и воспитания; и выглядели эти предпосылки в виде *научения* подрастающего человека и поколения;

2) как показывает анализ развития человечества и образа жизни современных племён, находящихся на уровне первобытного общества, *научению (обучению)* и воспитанию (в разных видах его) исторически *всегда придавалось большое значение*;

3) процессы обучения и воспитания подрастающих людей всегда соотносились с *формированием определённых отношений человека с природой, общиной (обществом) и своим благополучием*;

4) *необходимость рационализации* (в определённом социально-классовом смысле) *отношений* человека к себе (и отдельному человеку, в частности), а также к обществу и окружающему миру, *стала осознаваться* (в меньшей или большей степени) ещё в рабовладельческом строе;

5) исторически рано начинают осознаваться *взаимоотношения* (именно взаимоотношения!) человека с окружающей средой; а с XIX века выраженно проявляются признаки экологизации и становления самой экологии;

6) формируются *массовые отношения человека и государства к здоровью отдельных людей* и особенно подрастающего поколения (начиная со времён Петра I); здоровье и оздоровление соотносятся с образованием;

7) во второй половине XX века решаются *задачи экологизации* общего и высшего образования;

8) *повышается здоровьезатратность* общего образования – в связи с резким увеличением объёма информации, подлежащей усвоению, и неадекватностью методов образования;

9) создаётся комплексная наука валеология о благополучии, здоровье человека, поколения, населения и даже динамических систем;

10) идеи валеологии проявляются в характере общего и высшего образования;

11) в конце XX века формируется (как наука и вид образования) эколого-валеология.

Таким образом, *предпосылки* собственно эколого-валеологии, выделенной в практические, образовательные и научные знания и деятельность, развивались с древнейших времён вплоть до окончания XX века.

Эколого-валеологическое обоснование и обеспечение современного образования, нацеленное на решение комплексной, системной задачи оздоровления субъектов образования (учеников и педагогов) и оздоровление самого образования (как среды и процесса), является тем комплексным средством, которое целесообразно использовать при глубокой модернизации современного образования, потому что оно обуславливает повышение качества и достижение благополучия учеников, т.е. на повышение эффективности.

Чтобы эффективно решать и решить актуальную нынче проблему модернизации современного российского образования, которая возникла и углубляется с восьмидесятых годов XX века, необходимо глубоко осознать – *почему* «вдруг» она обострилась до крайности в наше время, став едва ли ни кризисом.

Подчеркнём: вопрос необходимо ставить изначально не в аспекте «*что* есть модернизация образования?» или «*как* решать комплексную проблему модернизации образования?», но именно «*почему* она возникла и почему её необходимо решать безотлагательно и радикальными научно-прикладными методами?»

Вопрос этот вовсе не риторический. Ведь ещё в 50-е годы XX века отечественное образование не занимало в ежегодных международных рейтингах места ниже третьего. В конце 60-х годов стало проявляться заметное снижение качества отечественного образования (общего и высшего). В 70-е годы оно опустилось уже до 12-16 мест. А с 80-х годов наше образование погружается в состояние всё более глубоких недостатков и даже кризиса, переживая всевозможные малооправданные обновления, инновации, реформы, модернизации.

Подчеркнём: проходит этот затянувшийся процесс на фоне понижения уровня жизни и здоровья подрастающего поколения, а также выраженной здоровьезатратности образования.

Всё это касалось, в частности, дошкольного образования и подготовки педагогов ДООУ.

А в это время (конец 80-х и начало 90-х годов), за каких-то 10 лет, образование в Южной Корее, прежде ещё совсем достаточно отсталое, становится лучшим в мире.

Тем самым образование в России и во многих развивающихся странах изменялось едва-ли не в противоположных направлениях.

Что же за этим стояло и стоит?

*Образование, как социальное явление, не может не изменяться параллельно развитию общества. Но это обстоятельство вовсе не означает полного и безусловного изменения образования, потому что «изменение» искусственной системы вовсе не означает «уничтожение» её, но означает «переделку», «подправление», «перемену» в ней чего-либо прежнего. Подчеркнём при этом, что, изменяя, мы не уничтожаем некую целостность вообще, но что-то в целом объекте, явлении меняем, а другое что-то всё-таки сохраняем.*

В мире всё течёт и меняется: эти изменения имеют периоды эволюции и кризисов, но в любом случае, когда речь идёт об искусственных системах (например, обществе или образовании), названные процессы должны быть прогнозируемы и ориентируемы на аттракцию – в широком понимании этого слова.

Именно в этом заключается смысл изменений, преобразований развития социальных и природно-социальных систем, в том числе и образовательных.

Когда изменения касаются педагогики и образования (в случае нашего исследования – введение в общую систему подготовки педагога эколого-валеологической составляющей его) необходимо иметь в виду и теорию и практику их.

Сказанное выше индуцирует ряд актуальных и конкретных идей.

**Исходное положение – 1.** Целенаправленные адекватные изменения педагогики и образования имеют огромное значение для рационального развития общества и личности и поэтому должны быть социально и личностно обусловлены, оправданы, иметь *объективные основания* и, конечно, основываться на *историческом опыте, традициях народа и глубоких научных проработках.*

Что же в этом плане происходит с образованием во второй половине XX века?

*Во-первых*, каждые 5 лет для человечества удваивается объём усваиваемой информации о материальном и идеальном мирах.

*Во-вторых*, в связи с бурным развитием научно-прикладных знаний радикально обновляются производственные технологии и характер производственных отношений, а также технологии добычи, обработки, хранения, использования и передачи информации.

*В-третьих*, названные обстоятельства адекватно влияют на образ жизни людей и, в частности, на культуру, образование, мировоззрение, потребности, ценности, социальное и личностное благополучие и т.д.

*В-четвёртых*, возникает и развивается комплексная проблема практически непрерывного и целесообразного включения всех этих новаций, обуславливающих жизнь человека и общества, в содержание, технологическое обеспечение и методологию образования и педагогики.

*В-пятых*, в связи с перспективной *ориентацией* развития общества на *коадаптацию его с природой, биосферой и утверждением человеческого разума* в качестве важного фактора развития биосферы на пути к ноосфере, за-



кладываются основы опережающего образования, «образования для устойчивого развития», что не может не предполагать существенное обновление подготовки педагогов общего и высшего образования.

*В-шестых*, на пути к последовательному и достаточно радикальному обновлению образования появляются не просто новые педагогические (образовательные) теории, но, более того, теории, которые во многом просто отрицают предшествующий педагогический опыт и в рамках которых формируется новый понятийный и методологический аппарат (например, метатеория образования, сравнительная педагогика, эдукология, онтодидактика, теории куррикулы и фасилитации, диалога культур, проблемного обучения и др.).

*В-седьмых*, какими бы ни были новые научные шаги по радикальному обновлению образования, их реализация сопряжена с упреждающей адекватной подготовкой педагогов. К сожалению, и педагогические вузы и различные учреждения по переподготовке педагогов практически не ориентируют педагогов и будущих педагогов в море глубоких педагогических (образовательных) теорий, многие из которых содержат ценные идеи и описание эффективных педагогических технологий и поэтому могут быть продуктивно использованы в образовании, отличающемся (в своей лично-коллективной ориентации) большим разнообразием целей, идей, содержания, форм, организаций, методов.

*В-восьмых*, появляются не только новые образовательные теории, которые нацелены на изучение определённых образовательных явлений, но и новые комплексные педагогические методологии, обеспечивающие прохождение сложного пути решения образовательной проблемы и получения доказательного и адекватного результата в виде некоторой концептуальной образовательной системы. В этом случае говорят, в частности, о педагогическом изобретательстве, педагогической инженерии, педагогическом проектировании, а мы бы сказали ещё и педагогической *созинерии*, как комплексного процесса конструктивного решения проблемы, начиная от актуализации и строгого описания

её до разработки прогноза, гипотезы, проекта, изобретательства, инженерии, практической отработки, концептуального обеспечения и верификации.

*В-девятых*, уточняются и радикально обновляются понятийный аппарат и методология педагогических исследований (даже традиционных). например, образовательные ключевые компетенции, педагогические технологии, субъект-субъектные образовательные отношения и даже ставшие традиционными со времён Я.А. Коменского и его сподвижников, но существенно углубленные в XX веке, понятия – развивающее обучение, воспитывающее обучение, обучающее воспитание, природосообразность образования; а также современные понятия – здоровьесберегающее образование, здоровьеразвивающее образование, здоровьетворящее образование, образование для устойчивого развития и т.д.

К такому обилию педагогических новаций можно было бы отнестись достаточно спокойно, если бы они:

- широко использовались в массовой педагогической практике, которая, однако, тяготеет к достаточно традиционным подходам;
- строились под решение актуальных педагогических проблем и на достаточно глубоких знаниях предшествующего педагогического опыта и педагогических теорий, а также на основе хорошо известных, выверенных и адекватных общенаучных понятий и принципов – с использованием их родо-видового соподчинения;
- содержательно и методологически дополняли, в определённом смысле, известные ранее образовательные теории, не отвергая их бездоказательно и безапелляционно, – их, которые (как например, дидактика) эффективно работали на протяжении многих десятилетий и даже веков; к тому же не надо забывать про научный принцип дополнительности Н. Бора;
- в приложении к педагогическим (образовательным) процессам они не углубляли бы образовательные нагрузки на обучаемых;
- наконец, названные новации безусловно понимались и принимались учителями-практиками; чтобы исключить случаи, произошедшие например, с

внедрением в образование компетентностного подхода, развивающего обучения, педагогических технологий и т.д.

Именно игнорирование этих новаций (или несвоевременное принятие), а также усугубляющееся накопление названных выше факторов привело отечественное образование к кризису, следствием которого и являются невероятные перегрузки обучаемых, неадекватные возрасту методы обучения, воспитания и развития, потеря здоровья детьми и учителями, наконец, выраженная здоровьезатратность самого образования – хотя бы в виде дидактогении.

Не в малой степени это относится и к дошкольному образованию в ДОУ.

Потому-то и ставится вопрос об оздоровлении – да не только подрастающего человека, поколения, нации, но и об оздоровлении самого образования и обучаемых средствами упреждающе оздоровленной образовательной среды и обучения здоровью.

В связи с этим и проповедаются системы здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего, здоровьетворящего, здоровьесозидающего и оздоравливающего образования, здорового образа жизни и обучения здоровью.

Однако от принятия идей до их реализации – огромная пропасть. Создавая свои службы здоровья, школ, ДОУ и вузов, нередко скатываются к примитивным медицинским кабинетам или медицинскому обслуживанию, не решая комплексной задачи обучения здоровью и оздоровления средствами эколого-валеологического образования.

В системе образования необходимо оздоравливать детей средствами упреждающе оздоровленного образования: человек не может быть благополучным вне благополучной окружающей эко-социальной и образовательной среды, т.е. вне эколого-валеологического обеспечения своей жизни.

Таким образом выкристаллизовывается **исходное положение – 2**. Созданные многочисленные образовательные теории и предлагаемые варианты модернизированного образования практически слабо обеспечивают сами по себе *безусловное повышение качества* образования, высшим проявлением которого является или должно являться здоровье субъектов образования, потому что:

- во-первых, создаваемые виды модернизированного образования в большинстве своём не нацелены специально на формирование благополучия, здоровья обучаемых, так как каждый из этих видов соотносится с определённой позицией педагога и условиями образования;

- во-вторых, универсальным качеством всех видов общего образования должна быть *выраженная нацеленность на оздоровление обучаемых*, самого образования и окружающей среды, т.е. на эколого-валеологическое обеспечение жизни подрастающего человека; собственно такая нацеленность, с одной стороны, является *объективным основанием для сущностной дифференцируемости* образования по разным видам его, а с другой стороны, – *универсальным интегрирующим фактором* для этих видов – *интегрирующим их в единую целостную систему образования* и, соответственно, фактором интеграции отдельных образовательных теорий в метатеорию образования;

- в-третьих, в силу сказанного выше, эколого-валеологическая подготовка студентов – будущих педагогов должна стать всеобщей, ибо только на её основе могут быть определены объективные признаки дифференциации и интеграции образования – в здоровьесберегающую, здоровьеразвивающую систему формирования личности.

Таким образом, суть вовсе не в том, чтобы признавать или не признавать ту или иную теорию образования (например, дидактика не используется во многих цивилизованных странах, имеющих успешное образование), но в том чтобы иметь объективные основания для предпочтительного выбора теории образования, адекватной определённой образовательной системе, процессу или даже ситуации. Тем самым, «признавать – непризнавать» – это *вторично*, хотя и важно, а *первичны* всё-таки те *реальные явления* обучения, воспитания и целенаправленного развития человека, знания о которых складываются в определённую систему, или теорию.

Говоря о реальных образовательных явлениях и адекватных, обосновывающих, доказательных научных теориях, необходимо ориентироваться, в принципе, на многообразие разных педагогических (образовательных) тео-

рий, которые, всё-таки, адекватны вполне определённым педагогическим ситуациям. Тем самым, если, к примеру, в некоторых странах (Англия, США, Франция и др.) чаще всего используют недидактические теории, об этом, по крайней мере, необходимо хотя бы знать, а потом уже ставить вопрос о целесообразности их использования, – конечно же, в определённых образовательных ситуациях.

По этому поводу А.Ю. Либеров подмечает: «В течение XX века дидактика пыталась выявить свои специфические закономерности, но эти попытки не были слишком успешными: в 1962 г. Л.В. Занков, а в 1980-м И.Я. Лернер констатировали отсутствие в педагогике объективных закономерностей... но поскольку эти закономерности сформулировать не удавалось, в отечественной дидактике даже возникло представление о том, что дидактические закономерности – это закономерности особого типа, что категории сущностного и должного в педагогике совпадают.

Известный дидакт Оконь в 1987 г. не только не говорил вообще о закономерностях, но и поднял вопрос о коренном пересмотре всех принципов дидактики, а педагогическая энциклопедия 1993 г. констатирует, что система дидактических закономерностей ещё не сложилась» [226, с. 37].

Далее, со ссылкой на работы Э.Н. Гусинского, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера и В.Оконя, А.Ю. Либеров делает сильный вывод: «если дела обстоят таким образом, *вопрос о методологических основаниях педагогики вообще* и о системе вырабатываемых ею предписаний относительно построения образования *остаётся открытым...*» [226, с. 37].

Таким образом многие педагоги-исследователи и практики образования *видят основную проблему модернизации образования* не в изменении (пусть даже радикальном) традиционных целей, содержания, средств, методов и форм, которые, кстати, изучаются методикой, но *в обновлении традиционной методологии образования*, обращённой к методологии знаний и эффективной деятельности – по отношению человека к самому себе и окружающему миру. Именно в связи с этим появились понятия «научиться

«учиться» (именно так, – но не «научить «учиться»»), а также «методологические знания», обращённые не только к обучающему (педагогу), но и обучаемому (воспитываемому).

Если обращаться к предпосылкам, вообще, современного образования (находящегося во многих странах в кризисном состоянии), необходимо рассматривать целый комплекс разнохарактерных предпосылок: социально-исторических, обыденных, проблемных, сущностных, научных, методологических и прикладных.

В таком «предпосылочном» аспекте необходимо рассматривать не только образование вообще, но и такую его составляющую как эколого-валеологическое образование, а точнее, эколого-валеологизацию образования. Феномен эколого-валеологизации является, как показано в главе 2, важным фактором и современного и развивающегося образования, нацеленного на формирование благополучного человека и подрастающего поколения людей, а также на коэволюцию образования, общества и биосферы – на пути к ноосфере. В таких условиях образование должно быть опережающим.

**Исходное положение – 3.** Модернизация, имеющая глубокие объективные основания и причины, оздоровление современного образования (для нас – российского в первую очередь), должны быть упреждены адекватной подготовкой и переподготовкой педагогов и педагогических коллективов системы общего и высшего образования, ориентированного *на сравнительное ситуационное понимание* различного педагогического опыта и народных традиций, разнотипных педагогических теорий и выраженных целей и методологии.

Конечно, в идеале было бы целесообразно не доводить образование до состояния кризиса и необходимости радикального изменения его, но, *руководствуясь некоторой общей стратегией развития образования, решать всего лишь тактические задачи*, нацеливаясь на последовательные поэтапные преобразования его – преемственные, обоснованные и имеющие научно-прикладное обеспечение.

Однако в России в последнее десятилетие XX века был всё-таки реально допущен кризис образования. И нельзя это объяснить только революционными социальными потрясениями отечественной государственности и социалистического общества, которые произошли в это время. Хотя, конечно же, необходимо иметь в виду, что российское образование находится под сильным влиянием этих социальных потрясений.

И тем не менее, *объективно*, такие потрясения только усугубили и обострили *негативные тенденции* в российском образовании, которые выражено начали проявляться ещё в СССР в 60-е – 80-е годы XX века – в виде снижения качества образования. А обусловлены были эти тенденции следующими обстоятельствами:

- *во-первых, неадекватность предпринятых шагов* по устранению всё более проявлявшихся недостатков образования и обновлению его; тем более, что не только в России, но и во многих странах мира, образование отличается достаточно выраженным консерватизмом;

- *во-вторых, несоответствие* (по целям, содержанию, организации и методам), неспевание самого образования за новационными научно-технологическими открытиями, которые развивались лавинообразно;

- *в-третьих, социально-экономическое неблагополучие* в СССР;

- *в-четвёртых, практическое и теоретическое неприятие* огромного опыта и достижений «зарубежной педагогики», а также выдающихся отечественных педагогов и психологов, стоявших на позициях педологии.

Выше мы отметили целесообразность этапности решения образовательных задач, допускающих последовательное изменение исходных образовательных явлений, систем. Однако и радикальные преобразования систем не могут не иметь *выраженной этапной направленности*, хотя, возможно, и нелинейной. Это было понято во второй половине XX века трудами разработчиков теории катастроф, что отмечено в главе 2. Хотя конструктивное разрешение радикальных образовательных проблем предполагает (или может предполагать) не столько переход от одного поискового этапа к другому, но

переход от одной «траектории» решения проблемы к другой «траектории». В этом, собственно, и заключается смысл аттракции.

Таким образом, предпосылки (во всём типологическом их многообразии) конструктивного решения образовательных проблем играют важную роль *именно в поиске* таких решений, которое предполагает последующее методологическое обоснование. Хотя рассматриваемые предпосылки могут быть, в принципе, и *относительно положительными и отрицательными* по отношению к конкретной проблеме. Но в любом случае внимание к ним целесообразно, потому что позволяет использовать накопленный педагогический опыт.

В связи с нашим исследованием обратимся к предпосылкам эколого-валеологического образования дошкольников, к реализации которых должны быть подготовлены студенты – будущие педагоги ДООУ: потому что исходить в этом случае необходимо из того, на что именно и конкретно должна быть ориентирована рассматриваемая подготовка.

Действительно, если принять, что *«предпосылка»* означает либо *предварительное условие*, либо *исходный пункт*, *отправное положение* какого-либо рассуждения [337, т. 3, с. 506], то *эколого-валеологическое образование дошкольников* безусловно является предпосылкой (и в первом, и во втором смысле) эколого-валеологической подготовки, а следовательно, и готовности педагогов и студентов – будущих педагогов ДООУ.

А исходя из ранее выделенных *типов предпосылок* – социально-исторического, проблемного, сущностного и методологического, – только что *выявленная предпосылка относится к типу сущностных*.

Объективное изучение рассматриваемой нами проблемы формирования *эколого-валеологической готовности* (на основе соответствующей подготовки) *педагогов ДООУ* возможно только с помощью опоры на реальное *эколого-валеологическое образование дошкольников*, которое является важной сущностной предпосылкой названной подготовки и готовности.

Однако и сам дошкольный период целесообразного развития ребёнка упреждается другим периодом, называемом преддошкольным, на протяжении



которого закладываются первичные основы формирования личностно-социальных отношений ребенка к окружающей среде и своему благополучию.

А ведь педагог ДООУ должен знать и понимать объективные характеристики ребёнка в этом возрасте и то, каким фактически он приходит в детский сад – какие у него адаптивные возможности, здоровье, благополучие или проблемы, что он умеет, усвоил, к чему подготовлен.

Не зная этого, вряд ли можно определить цели, содержание, организацию и методы эффективного формирования у ребёнка в условиях ДООУ рациональных отношений к окружающему миру, благополучию в группе и своему здоровью.

Рассмотрим теперь наиболее *общие определяющие эколого-валеологические особенности детей* – по этапам их развития от перинатального периода до дошкольного периода. Сделаем это на основе анализа работ по названной теме, принадлежащих Э. Берну, Л.И. Божович, А.Л. Венгеру, Л.С. Выготскому, И.Ю. Кулагиной, Е.Г. Кушниковой, Л.П. Липситту, М.И. Лисиной, Г.С. Никифорова, Ж.И. Резниковой, З.И. Тюмасевой.

Традиционно принято считать, что **первый период развития ребёнка**, (который называется **перинатальным**) продолжается с 28-й недели внутриутробной жизни человека по 7-е сутки жизни после рождения.

Хотя есть и другое представление о перинатальном периоде, к которому относится зачатие, внутриутробный период, роды и первые месяцы послеродового периода.

На развитие плода и ребёнка, на состояние его здоровья, безусловно, влияют (с биологической точки зрения) возраст родителей, и особенно матери, наличие или отсутствие у них болезней, наследственных факторов, материальное благополучие семьи, социально-бытовые условия и т.п.

Отношение родителей к интимной жизни отражается на их отношении к ребёнку, на жизненном сценарии его.

Существует *симбиотическая связь* матери с ребёнком: они рассматриваются как составляющие одной системы.

Матка, в которой развивается плод, является для него *первичной экологической нишей*.

Внутриутробное существование – *залог здоровья* и благополучного развития ребёнка.

*Бурно развиваются системы и органы плода.*

*Факторы внешней и внутренней среды выполняют роль стойких очагов возбуждения* целенаправленной нервной системы.

Ребёнок живёт одной жизнью с матерью: *эмоции*, испытываемые матерью, испытывает и плод; эти эмоции могут иметь как позитивное, так и негативное влияние на ребёнка.

Развивается эмоциональная сфера ребёнка.

Иногда в развитии ребёнка выделяют **переходный этап** – *от перинатального периода к младенчеству*, – который называется *новорождённостью*.

С рождением *ребёнок попадает в совершенно новые условия*: холод, яркая освещённость, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания.

Ребёнку *приходится приспосабливаться* к новым, чуждым ещё недавно, условиям. В этом ему помогают наследственно закреплённые механизмы – *безусловные рефлексy*, среди которых *выделяются защитные и ориентировочные*.

Появляются *первые условные рефлексy*.

*Проявляются ощущения* новорождённого, которые недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями

Возникают *слуховые и зрительные сосредоточения*.

Новорождённый приобретает *способность реагировать на голос* матери, ухаживающей за ним. Он устанавливает с матерью тонкие *эмоциональные связи*, что выражается в останавливании взгляда на лице матери, вскидывании рук, быстром движении ногами, издании громких звуков, в улыбке.

Появляется *первая социальная потребность в общении* и реакция на неё – улыбка.

Беспомощность младенца, полная зависимость его от взрослого человека (ребёнка кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем, с ним общаются) составляет специфику социальной ситуации развития именно человека – младенца.

### **Младенческий возраст (первый год жизни)**

Младенец интенсивно развивается.

Ребёнок начинает всё более интенсивно и успешно двигаться и, значит, приобретает *большие возможности познания* окружающего мира

Познавательное развитие ребёнка происходит в направлении *развития восприятий и тонких ручных движений*.

*В роли ведущей деятельности* выступает непосредственно-эмоциональное *общение* с матерью.

Ребёнок приходит к восприятию того, что мать и другие объекты – это отдельное от него.

Совершенствуется зрительное сосредоточение: прослеживаются движущиеся предметы, ребёнок не просто видит, но реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Он *воспринимает* форму предметов.

Ребёнок *осваивает* окружающий мир через посредство собственной *деятельности*.

Процесс индивидуализации ускоряется *воспитанием*.

Мать и ребёнок, реагируя на поведение друг друга, пребывают в состоянии *непрерывного обучения*.

*Базовой потребностью* ребёнка становится близость к матери (или ухаживающему человеку), которая обеспечивает безопасность, а следовательно *позволяет адаптироваться* к новым условиям.

Растёт *уверенность* в своих возможностях, силах.

*Восприятие* проявляется как основа, позволяющая судить о первичных формах наглядно-действенного мышления.

Включаются *механизмы памяти* в простейшем виде – *узнавание*.

Проявляется *воспроизведение*, т.е. восстановление в памяти образа, когда перед ребёнком нет самого объекта.

Наряду с *познавательным развитием* параллельно происходит и *эмоциональное развитие*.

*Развивается речь*: сначала формируется *речевой слух*, затем ребёнок учится издавать звуки, т.е. производит «гуление» и возникает *лепет*.

*Понимается 10-20 слов. Произносятся несколько слов.* Однако, в основном, ребёнок пользуется *своеобразной детской речью*, которую Л.С. Выготский назвал *автономной*.

У ребёнка проявляется своя логика поведения. Слова становятся многозначными и ситуативными, а между словами – своеобразные связи.

Таким образом, *в период младенчества* у ребёнка формируются *специфические, многообразные и непростые отношения с ближним окружением и своим благополучием*.

### **Ранний возраст (от года до трёх лет).**

Ещё в конце младенчества ребёнок *начинает приобретать некоторую самостоятельность* – он становится биологически независимым.

В начале периода «ранний возраст» *начинает разрушаться единство* ребёнка и взрослого, т.е. возникает ситуация «мы».

Следующий этап этого периода – *психологическое отделение* ребёнка от матери.

В результате названных изменений у ребёнка *возникают новые физические возможности, интенсивно развиваются психологические функции, наконец появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания*.

Осваивая *речь*, дети усваивают сначала *звуки языка*, потом – *слова*, приобретающие предметное значение, с которыми связаны первые обобщения.

Быстро растёт *пассивный словарь*. Появляются *первые фразы, вопросы*, обращённые к взрослым, т.е. развивается *активная речь*.

*Расширяется круг общения ребёнка* – с помощью речи он общается уже не только с близкими, но и с другими взрослыми и детьми.

Часто диалоги вплетаются в совместную деятельность.

Помимо речи, в раннем возрасте развиваются другие психические функции – *восприятие, мышление, память, внимание*.

В процессе активного восприятия *включается память*. В основном, это узнавание, хотя ребёнок уже может и непроизвольно *воспроизводить увиденное и услышанное* раньше – что ему *вспоминается*. Память становится как бы продолжением и развитием восприятия.

По Л.С. Выготскому, в раннем возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

В совместной со взрослым деятельности ребёнок усваивает способы действий с разнообразными предметами, например, как использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш, что нужно делать с игрушками и т.д.

В процессе практической деятельности и из неё развивается *мышление*, которое в этот возрастной период принято называть *наглядно-действенным*.

*Осваивая ближнюю окружающую среду*, ребёнок *отделяет действия от предметов*, с которыми они были связаны, *осваивает конкретные действия в разных условиях*, т.е. *обобщает действия*.

Ребёнок соотносит свои действия с действиями взрослых.

Совместная деятельность начинает распадаться – выделяется собственная её составляющая. В связи с этим новые отношения к деятельности.

*Ведущая деятельность* ребёнка имеет *предметно-манипулятивный* характер, в рамках которой возникают первые примитивные игры.

Развитие психических функций неотделимо от эмоционально-потребительской сферы ребёнка.

Желания ребёнка неустойчивы и быстро приходящи, он не может их контролировать и сдерживать. Ограничивают их только наказания и поощрения взрослых.

Развитие эмоционально-потребительской сферы зависит от характера общения ребёнка со взрослыми и сверстниками. Это развитие тесно связано с зарождающимися в этот период *самосознанием*, простейшей формой которо-

го является узнавание себя и *первичная самооценка*. Появляются личные действия и сознание «я сам» – центральное новообразование этого периода.

*Меняется мотивация* поведения ребёнка. У него могут появляться *упрямство, строптивость, своеволие и даже ревность*.

Таким образом в раннем возрасте происходит интенсивное (в сравнении с предыдущими возрастными периодами) развитие отношений ребёнка к ближайшему окружению, другим людям и самому себе. Он активно познаёт окружающий мир и проявляет личную активность.

Теперь обратимся к дошкольному периоду развития детей, который является самой непосредственной предпосылкой эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ, потому что именно **дошкольное образование** обуславливает во многом целевые, содержательные и методологические параметры названной подготовки.

В связи с этим дадим характеристику особенностей *дошкольного периода жизни подрастающего человека*.

Условия жизни ребёнка **на этапе дошкольного детства** стремительно расширяются: воспитательные возможности семьи расширяются до пределов улицы, города.

Ребёнок открывает для себя *мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей*. Он испытывает *желание включиться во взрослую жизнь*, активно участвует в ней.

Проявляется стремление к самостоятельности. Моделируется жизнь взрослых.

Наряду с существовавшими ранее *режиссёрскими* играми появляются *образно-ролевые игры*, обязательными условиями которых являются *яркие, интенсивные переживания*. А сами названные типы игр становятся источниками *сюжетно-ролевых игр*.

Игра продолжает оставаться *ведущей деятельностью*, оказывающей значительное влияние на развитие дошкольника.

Дети учатся *полноценному общению друг с другом*.

Формируется *произвольность поведения, творческое воображение и произвольная память*, которая включается в процесс формирования личности.

Развивается *мотивационно-потребительская сфера ребёнка*.

В дошкольном детстве в основном *завершается долгий и сложный процесс овладения речью*. Развивается диалогическая речь.

*Восприятие* в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются.

*Мышление* развивается в последовательности: от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению и, наконец, к словесному мышлению.

Однако дошкольник мыслит образно, он не приобрёл ещё взрослой логики рассуждений.

*Мотивы дошкольника* приобретают разную силу и значимость.

*Наиболее сильный мотив* для него – *поощрение, получение награды*; более слабый – *наказание*, ещё слабее – *собственное обещание ребёнка*.

Ребёнок включается в *новые системы отношений, новые виды деятельности*. Появляются, соответственно, и новые мотивы – *достижения успеха, соревнования, соперничества, принятия моральных норм* и другие.

Ребёнок приобретает *сначала умение оценивать действия других детей*, а затем – *собственные действия, моральные качества и умения* (самооценка).

Дошкольники *отличаются повышенной чувствительностью* к мнениям и оценкам окружающих: они *эгоцентричны*, что проявляется в желании быть в центре внимания; испытывают высокую потребность в эмоциональных контактах. Более того, эгоцентризм дошкольника выражается в том, что он чётко не дифференцирует своё «Я» и окружающий мир, субъективное и объективное.

Адекватное отношение родителей к здоровью ребёнка в значительной степени отражается на особенностях его поведения и самочувствии.

Формирующийся в процессе общения с родителями и другими взрослыми *уровень знаний и представлений дошкольника об окружающем мире* отражается на особенностях его представлений о собственном теле, внешнем

облике, самочувствии. А к концу дошкольного возраста у детей проявляются *собственные суждения о своём благополучии*.

Такое естественное сопряжение представлений об окружающей среде и своём благополучии можно рассматривать уже в аспекте эколого-валеологических отношений ребёнка и родителей к окружающему миру и благополучию дошкольника.

К концу дошкольного возраста благодаря интенсивному и индивидуальному развитию интеллекта формируется самосознание и соподчинение мотивов, а с этим *начинает формироваться личность ребёнка*.

Выделенные выше *объективные предпосылки* эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ (объективные в связи с типичными индивидуальными качествами детей на разных возрастных периодах) *должны быть дополнены* другими – пусть изначально *необъективными*, но более того научно-прикладными и методологическими предпосылками.

Однако, как показал проведённый выше сравнительный анализ объективно обусловленных возрастных периодов развития детей преддошкольного и дошкольного возрастов, а также сущностного сравнения явлений, обозначаемых понятиями обучение, воспитание и развитие детей на этих разных периодах, *полная, исчерпывающая характеристика предпосылок* эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ не может не иметь *комплексную природу*, т.е. быть основанной *на объединении* объективных возрастных признаков, а также специально-методологических и научно-прикладных факторов обоснования и обеспечения процесса *формирования рациональных отношений* развивающегося ребёнка к окружающей природно-социальной среде и самому себе.

В первой части этой главы рассмотрены **методологические и объективные предпосылки** эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ.



Теперь рассмотрим **научно-прикладную предпосылку** такой подготовки, а после этого перейдём к интегрированной, комплексной характеристике возможных предпосылок.

Названное рассмотрение проведём, обратившись к научно-прикладным монографиям З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой [366] и Е.Г. Кушниковой [213].

В этих книгах разрабатывается комплексная проблема формирования и развития физического, духовного и социального благополучия, а значит, и здоровья дошкольников – именно дошкольников.

А мы изучаем формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ.

В сравнении названных аспектов эколого-валеологии определяется двузначное отношение к исследованиям З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой, с одной стороны, и нашими исследованиями, с другой: во-первых, формирование *эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ* не может не опираться на *эколого-валеологическое образование самих дошкольников*, хотя проявления эколого-валеологии на разных уровнях образования (дошкольного и педвузовского) сильно различаются; во-вторых, эколого-валеологическая подготовка педагогов и эколого-валеологическое образование имеют *не только общую проективную сущность* в виде эколого-валеологических знаний, умений и навыков определённого уровня, а также личностных качеств, но и *принципиальные различия*, которые основываются – для педагогов на знании научной сущности эколого-валеологии и физиолого-психолого-социальных особенностей детей, а также на специфичности для дошкольников специфических явлений, означенных терминами «обучение», «воспитание» и «развитие», а для детей основываются на формировании эколого-валеологизированной среды, в которой они пребывают.

Именно поэтому, обращаясь теперь непосредственно к названным исследованиям З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой, мы позволяем себе основные позиции этих авторов с гомологическими идеями, определёнными в нашей работе.

Такой аспект и позволяет рассматривать эколого-валеологическое образование дошкольников, изученное прежде эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ, в качестве сущностной предпосылки названного типа подготовки.

Обратимся к феномену эколого-валеологического обучения, воспитания и образования, рассматриваемому в работе З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой [366, с. 7]. Он мало подходит для наших исследований, в которых рассматривается специальная подготовка педагогов ДООУ к реализации эколого-валеологического образования дошкольников.

Поэтому мы вводим сначала общенаучный феномен «эколого-валеология», как сущностную многофакторную интеграцию экологии и валеологии, а затем проецируем его (по необходимости и в строгом понимании) на образование разных типов – дошкольное, педагогическое и т.д.

Большая часть книги З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой, называемой «Дорога в страну чудес» [366] посвящена комплексной программе и технологиям непрерывного эколого-валеологического образования в ДООУ. Более того *«по своему целеполаганию эта программа призвана решать сугубо валеологические задачи, а по тем комплексным средствам, на которые ориентировано содержание программы и по методам решения валеологических задач, которые предусматривает программа, она является, конечно же, экологической»* [366, с. 6].

Трудно с этим согласиться, потому что, как показано в главе 2, *имея в виду интеграцию экологии и валеологии, необходимо при этом исходить из того, что интегрируются буквально все компоненты наук: проблемность, предметность, целеполагание, содержание, методология и т.д. И свойственно это не только эколого-валеологии, рассматриваемой сначала в качестве научной области, а затем уже в качестве вида специального образования. Гомологических примеров на этот счёт существует немало – эколого-экономика, математическая физика, био-химия, математическая экология, биологическая экология, геофизика и т.д.*

Вскрыты конкретные проблемы и противоречия, актуализирующие исследование эколого-валеологическое образование. При том что дошкольное эколого-валеологическое образование рассматривается как *важное звено названного типа* непрерывного образования и *определяющая составляющая* дошкольного образования вообще.

А *основная задача* дошкольного эколого-валеологического образования видится авторам в том, чтобы заложить на основе его гармонические отношения детей с окружающей средой, которые включают в себя поведенческую активность по отношению к своему здоровью.

Надо бы добавить, что отношения эти не просто с окружающей средой, но ближней природно-социальной средой, либо с окружающей природой, социальными группами и самим собой.

Решение этой задачи осуществляется с помощью двух основных средств – разработки и реализации здоровьесберегающей образовательной среды и здоровьесберегающих образовательных технологий.

Выявлены и теоретически обоснованы *педагогические условия* эффективного эколого-валеологического образования детей дошкольного возраста.

*Создана модель* здоровьесберегающей образовательной среды как интегрированного средства эффективного эколого-валеологического образования.

Разработана *комплексная педагогическая технология* формирования гармоничных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с ближней окружающей средой и активного отношения к своему здоровью.

Отработан *педагогический мониторинг* процесса эффективного формирования гармоничных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с окружающей средой и своим благополучием.

Таким образом, разработанные З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой концептуальные основы эколого-валеологического образования в системе российских ДООУ имеют следующие научно-прикладные проявления:

- *сущностная характеристика* понятия «эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении»;

- *теоретико-методологическое обоснование* эколого-валеологического образования в дошкольных образовательных учреждениях;
- *определение структуры и средообразующих принципов* целостной здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении;
- *разработка показателей и уровней гармоничных взаимоотношений* дошкольника с окружающей средой в трёх аспектах (чувственном, познавательном, нравственно эстетическом, практическом) и уровней отношений к своему благополучию, здоровью (пассивному, активному, созидательному и потребительскому);
- *моделирование* здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении;
- *разработка, апробация и внедрение программы эколого-валеологического образования* в дошкольном образовательном учреждении – «Дорога в страну чудес»;
- *разработка диагностического инструментария* для определения уровней гармоничных взаимоотношений с окружающей средой и активных отношений к своему благополучию, здоровью – детей дошкольного возраста;
- разработка паспорта здоровья и развития ребёнка-дошкольника;
- разработка технолого-методических рекомендаций и конспектов комплексных занятий для работы с детьми дошкольного возраста.

Заметим теперь, что говорить о преддошкольном и дошкольном образовании необходимо достаточно аккуратно, внимательно и даже осторожно, хотя оно рассматривается как тип общего образования – и это подтверждается «Законом об образовании РФ». При этом, с одной стороны, образование трактуется во многих директивных документах как объединение обучения, воспитания и развития – без характеристики их взаимосвязей, а с другой стороны, ещё Л.С. Выготский [77] характеризовал выраженные специфические проявления личностно-возрастных психо-физиологических и даже биологических особенностей дошкольников – на разных этапах их развития. Именно

поэтому на этих этапах происходит *адекватное сущностное изменение характеров обучения, воспитания и развития* – в разнообразии их взаимосвязей, взаимоотношений между собой. Причём отмеченные взаимосвязи имеют нелинейный характер.

В связи с такими этапными изменениями меняется и характер влияния, воздействия на ребёнка матери, семьи и ближнего окружения. Именно такое дифференцированное и одновременно достаточно благополучное влияние среды на ребёнка и, наоборот, ребёнка на среду можно характеризовать как первичную форму эколого-валеологического обеспечения жизни ребёнка.

Поскольку же эколого-валеологическая природа дошкольного обучения, воспитания и развития является сущностной предпосылкой эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ, обратимся теперь непосредственно к характеристике этапных личностно-возрастных особенностей развития дошкольников, которые, во-первых, во многом влияют на описание целей, содержания и методологии эколого-валеологической подготовки будущих педагогов ДОУ, во-вторых, весьма специфически проявляют себя в виде объективных оснований достаточно нетрадиционного понимания обучения, воспитания и развития ребёнка, в-третьих, при недостаточной и неадекватной выборке этапных объективных оснований для оптимизации обучения, воспитания и развития дошкольников мало используют синергетические возможности интеграции этих педагогических явлений.

В одной из своих работ Л.С. Выготский приводит очень глубокий, убедительный, точный и обобщающий пример, «который заключается в том, что, если пчелу в период её онтогенетического развития кормить определённого рода пищей – царской травой, из этой пчелы получится матка, но это бывает только в том случае, если это кормление начинается и продолжается в определённый период её развития. Если этот период развития пропущен, то то же самое кормление уже не даёт соответствующего результата» [77, с. 126].

Этот пример замечателен не только своей яркой образностью, но прежде всего тем, что, обращаясь к развитию пчёл, Л.С. Выготский проводит за-

тем гомологию между развитием пчелы и ранним развитием человека: «в самом развитии заложены известные периоды, особо чувствительные к известным внешним воздействиям, и это было положено Монтессори в основу изучения развития и обучения в дошкольном возрасте» [77, с. 126].

В связи с этим Л.С. Выготский рассматривает ряд вопросов, к которым нечасто обращаются исследователи дошкольного обучения, воспитания и развития:

- во-первых, чем отличаются программы обучения, воспитания и целенаправленного развития дошкольников и младших школьников;
- во-вторых, какого рода деятельность ребёнка и с ребёнком охватывают и разрабатывают эти программы;
- в-третьих, какой характер (с точки зрения особенностей ребёнка) носит обучающая, воспитательная и образовательная работа с детьми дошкольного возраста – в сравнении со школьным возрастом?

Поскольку же мы рассматриваем (в широком смысле) эколого-валеологическое обеспечение дошкольного образования как одну из важных предпосылок эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ, необходимо отметить здесь (в сравнении) не только особенности обучающе-воспитывающе-развивающих взаимоотношений дошкольников, образовательной среды и педагогов, но и особенности взаимосвязей обучения, воспитания и развития дошкольников.

Говорить об обучении, воспитании и развитии – вообще и одновременно конкретно вряд ли целесообразно, когда имеется в виду онтогенез в целом, потому что, понимая обучение как овладение ЗУНами, воспитание – как формирование личностных качеств, а развитие – как закрепление этих качеств, невозможно вложить рациональный смысл в обучение и воспитание на таких этапах онтогенеза человека как утробное развитие его, новорождённость, младенчество, раннее детство и первое детство и т.д. Да, конечно, и в этих случаях говорят об обучении и воспитании развивающегося человека – но тогда в каком смысле и при каких отношениях между ними?

И это не риторический вопрос, потому что, во-первых, формирование благополучного (или неблагополучного), здорового (или нездорового) человека закладывается и происходит начиная с его зачатия, а во многом обуславливается и наследственностью родителей; во-вторых, оздоровление (прибавление благополучия, здоровья) развивающегося человека обуславливается этапными сущностными особенностями этого развития; в-третьих, на всех этих этапах основными факторами этапного развития человека являются: среда (утробная или постутробная), образ жизни ребёнка, матери, семьи, а также целенаправленные обучающие (точнее, научающие) и воспитывающие воздействия на него.

Именно последнее обстоятельство (весьма важное для благополучного развития человека как личности) нуждается в уточнении здесь – в связи с неоднозначным толкованием *обучения* (научения) и *воспитания* не только в научной и практической педагогике, но и в биологии, этологии, психологии, социологии, кибернетике и других науках.

Более того, явления, означенные этими терминами достаточно специфично проявляются на разных этапах развития человека, а следовательно, оказывают разные влияния на формирование личности.

Подчеркнём: для нас (исходя из самого характера исследования) важны и первичны не сами термины и даже адекватные им понятия, сами по себе, но те явления, которые отобраны для изучения и проявляют выраженные характеристические свойства, признаки.

Заметим при этом, что человеческий плод в утробе матери *принято теперь обучать и воспитывать*, как и новорождённого, младенца, дошкольника, школьника, вузовского студента и даже животных и растения, – хотя «обучение» и «воспитание» в этих случаях различаются по существу и принципиально.

И было бы целесообразно либо обозначить разными терминами явления, названные в настоящее время одним словом – «обучение» (соответственно, «воспитание»), либо выделять разные типы обучения (воспитания),

соотнося их с разными видами живых организмов и разными онтогенетическими периодами.

Такую *специфику обучения и воспитания на разных периодах* развития человека подчёркивал Л.С. Выготский [77, 123 – 134]. Более того, он отмечал, что между воспитанием и обучением существуют различные отношения на разных периодах развития ребёнка. До трёх лет ребёнок обучается «по своей собственной программе», а «последовательность стадий, которые проходит ребёнок, длительность каждого этапа, на котором он задерживается, определяется *не программой матери, а в основном тем, что ребёнок сам берёт из окружающей среды* ... дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой».

И при этом Л.С. Выготский говорит о «новом типе обучения», о том что ребёнок в своём развитии *должен достигнуть* известной степени зрелости, он должен *приобрести в ходе развития известные предпосылки* для того, чтобы самое *обучение* сделать возможным», об особой чувствительности по отношению к средовым влияниям определённого рода, *о специфическом воздействии среды*, которые имеют решающее значение для *направления развития* в ту или другую сторону, а в самом развитии заложены *периоды особой чувствительности* к определённым внешним воздействиям.

И наконец, ещё один тезис из Л.С. Выготского: «... то обучение является хорошим, которое забегает вперёд развитию» [77, 127].

Обращение к книге Л.С. Выготского именно в этой главе играет важную роль по следующим причинам.

*Во-первых*, в своей работе он не однажды говорит *о предпосылках* – то самой возможности обучения, то зрелости ребёнка, определённого уровня его развития – в виде достаточного развития внимания, памяти, моторики и т.д., то восприятия как предпосылки мышления, то грамотности как предпосылки обучения.

Тем самым Л.С. Выготский подчёркивает, что нельзя рассматривать, изучать некоторое явление, стремясь познать сущность его, не зная объективных



предпосылок его. И одной из них в нашем исследовании является (в качестве важнейшей предпосылки) сама методология обучения, воспитания и целенаправленного развития ребёнка – в связи с тем, что эколого-валеологическое образование дошкольников предстаёт предпосылкой эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ – в аспекте названия этой главы.

Во-вторых, хотя время Л.С. Выготского было далеко в прошлом от современного утверждения эколого-валеологии и эколого-валеологического обеспечения обучения, воспитания и развития человека, он, в своих исследованиях, последовательно обращал внимание на *решающее значение специфических воздействий на ребёнка среды* – для направления его развития на определённых этапах, а также соотносил *особую чувствительность ребёнка со средовым влиянием определённого рода*.

Впрочем, как подчёркивал сам Л.С. Выготский, названные явления были изучены до него де-Фризом, который исследовал онтогенез животных и ввёл в науку на основании своих экспериментов и наблюдений понятие о сензитивных периодах развития или сензитивных возрастах.

*В-третьих*, в книге Л.С. Выготского отмечается не только типология обучения, воспитания и развития, обусловленная этапностью развития ребёнка, но и специфическая взаимосвязь названных явлений. Это выражается в том, что всякое обучение происходит между двумя граничными уровнями развития – нижним и верхним: *первый* – актуальный уровень развития, которое имеет ту степень зрелости, которой достигли функции ребёнка, *второй* – *зона ближайшего развития* ребёнка, в которой некоторые *психофизиологические процессы ещё не созрели, но находятся в стадии созревания*. Между этими уровнями происходит обучение, специфическое для периода, ограниченного названными уровнями развития. А сами процессы, созревание которых приводит их к зрелости и характеризуется как воспитание ребёнка, утверждают формирование некоторых качеств, закрепление которых и рассматривается как развитие.

Именно такая сложная взаимозависимость, взаимосвязь обучения, воспитания и развития лежит в основе принципа Л.С. Выготского о единстве названных явлений, который С.А. Рубинштейн сформулировал так: «Ребёнок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» (цитируется по И.Ю. Кулагиной [207, с. 17]).

Таким образом, Л.С. Выготский выявляет объективные основы обучения, которое выражено проявляется между двумя *граничными уровнями* развития – *нижним, упреждающим*, характеризующимся как *актуальный уровень* для определённого типа обучения, и *верхним* – как *зоной ближайшего* развития, когда на основе этапного обучения формируются созревают до известной степени выраженные личностно-возрастные качества ребёнка, а затем они *закрепляются* утверждая *следующий, итоговый актуальный* уровень развития.

В связи с такой этапной последовательностью, сущностное *единство* обучения, воспитания и развития, которое обозначается как *образование*, не выглядит как экзотическая конструкция для дошкольного возраста, но проявляет себя объективной реальностью на определённом возрастном периоде.

Именно поэтому *эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ в системе педвузовского образования* должна рассматриваться в двух аспектах:

- во-первых, с учётом «этапной» специфики самого педвузовского обучения, воспитания и целенаправленного профессионально-личностного развития, которые складываются в *единый процесс педвузовского образования, подготовки педагога и результат этого процесса* в виде готовности к будущей педагогической деятельности;

- а во-вторых, сама эта подготовка и, соответственно, готовность (если ставится и решается вопрос – готовность к чему?) должна быть ориентирована на эффективную реализацию единства обучения, воспитания и развития дошкольников – на основе эколого-валеологического обеспечения дошкольного образования.

Так приходим к характеристике следующей предпосылки формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ, которая выражает-

ся в конкретизации и уточнении понятий обучения, воспитания и развития (а следовательно, и образования) – и не ради экзотических определений, но для вскрытия объективной этапной сущности комплексного явления природосообразного и целесообразного становления человека на выраженных этапах его развития и прежде всего в дошкольном возрасте. Рассматриваемые понятия выходят за область классической педагогики, потому что определяются и широко используются в биологии, этологии, психологии, социологии, кибернетике и других науках

Понимание возрастной сущности, особенностей обучения, воспитания и развития дошкольников важно для будущего педагога в ДООУ потому, что на основе их ему придётся формировать у ребёнка рациональные взаимоотношения с доступной ему средой, разными людьми (в том числе и с детьми), а также с самим собой (в связи с возрастающими требованиями) – средствами, адекватными возрастным психо-физиологическим возможностям детей дошкольного возраста.

В общем смысле и чаще всего *под обучением* педагоги понимают процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду (по Н.А. Менчинской, М.Н. Скаткину и А.А. Бударному [54, т. 18, с. 236]).

Это определение не самое самое общее и более подходит для характеристики процесса обучения в основной, средней (полной) школе и вузах. Кстати, и сами авторы приведённого определения подчёркивают, что существуют возрастные различия в процессе обучения, а следовательно, и в его определении.

Так, если иметь в виду знания (о которых говорится прежде всего в приведённом определении), то для этого необходимо пользоваться понятиями. Но у дошкольника нет зрелых понятий (по Л.С. Выготскому): он оперирует обобщениями, общими представлениями. При этом у него перестраиваются интересы, потребности, память, внимание, моторика, мышление; он переходит к новым типам деятельности.

Именно поэтому многие исследователи настаивают на том, что в дошкольном возрасте характерно не обучение, а «пред-учение», или «эмбриональное обучение». Хотя говорят и об обучении в ДОУ и даже общем образовании дошкольников; по-разному относятся к обучению психологи, этологи, педагоги и т.д.

Выход из этого противоречия видится в следующем: 1) найти максимально общее понятие обучения, из которого другие специальные понятия обучения могут быть получены как частные случаи; 2) в каждом специальном случае давать столь же специальное определение, ориентируясь на сущность некоторого явления, гомологичного педагогическому обучению.

Второй вариант неприемлем, потому что может случиться так, что придётся говорить об обучении сразу в нескольких различных ситуациях, например при рассмотрении обучения дошкольников и студентов ДОУ – в области эколого-валеологии.

Обратимся к первому варианту. Для этого используем логику известного российского этолога Ж.И. Резниковой: «под обучением обычно понимается процедура, приводящая к усвоению новой информации» [314, с. 32]). Информацию в этом случае можно понимать в самом широком смысле.

Приведённое определение обучения будет работать даже в случае целенаправленного информационного воздействия на плод в утробе матери, на новорождённого, младенца и т.д.

Правда, в этих случаях нередко говорят о научении, понимая «под научением сам феномен приобретения нового опыта или его конечный результат» [314, с. 32].

При том, что опыт в традиционном философском понимании является чувственно-эмпирическим отражением внешнего мира, которое имеет объективный, независимый источник и потому вторичен по отношению к объективной реальности. Тем самым опыт – не пассивное содержание сознания, но практическое воздействие на внешний мир.

Есть немалый смысл в использовании этого понятия на ранних этапах развития человека и даже развития высокоорганизованных животных – в отличие от понятия «обучение», которое целесообразно использовать на более поздних этапах развития человека.

В подтверждение этого приведём классификацию научения: 1) привыкание, 2) условные рефлексы первого рода (классические условные рефлексы или респондентное обучение), 3) «пробы и ошибки» и условные рефлексы второго рода (многие из которых называются «инструментальным обучением» или «оперантным обучением» – по Скиннеру), 4) латентное обучение, 5) инсайт-обучение, 6) запечатление.

Сложилось так, что термин «научение» чаще используют преимущественно в психологии поведения, охватывая широкий круг процессов формирования индивидуального опыта, а термин «обучение» – в педагогике, даже не пытаясь дифференцировать названные понятия.

Что подтверждается одним из определений научения, приведённым в БСЭ [54, т. 17, с. 989]: «*научение* – приобретение знаний, умений и навыков», – которое практически совпадает с определением обучения, приведённым в той же БСЭ [54, т. 18, с. 236].

В нашем исследовании исключается такое совпадение.

Однако формирование отношений ребёнка к ближнему окружению и своему благополучию происходит на основе явлений, называемых не только обучением (научением), но и воспитанием – при множественном толковании последнего в философии, психологии, социологии, педагогике.

Обратимся именно к педагогической версии воспитания.

Энциклопедическое определение воспитания выглядит так: «*воспитание* – это процесс целенаправленного, систематического формирования личности в целях подготовки её к активному участию в общественной, производственной и культурой жизни [54, т. 5, с. 380].

Однако это понятие не может адекватно отображать воздействие на ребёнка, который не стал ещё личностью. И таким образом оно не соответству-

ет (в нашем случае) естественному эколого-валеологизированному воздействию на пред-дошкольника и дошкольника. К тому же вряд ли целесообразно говорить о формировании личности средствами только воспитания или только обучения, но, как показывает практика, необходимо обратиться к комплексному средству – образованию вообще, в процессе которого и формируются *комплексные качества* человека и которое *начинается с обучения и продолжается в соответствующем* воспитании, тесно связанном с обучением. Более того, многие задачи воспитания решаются в процессе обучения, как важного средства воспитания. И это отображено в понятии развивающего обучения, введённом Ф.А. Дистервегом ещё в XVII веке.

К тому же не имеет смысла говорить и об активном участии дошкольников в общественной, производственной и культурной жизни, как это подчёркивается в приведённом выше определении обучения.

А ведь будущие педагоги ДОУ, эколого-валеологическая подготовка и готовность которых рассматривается в нашей работе, должны *иметь адекватные представления о характере и особенностях* обучения, воспитания и развития дошкольников, а также о сущности самой педвузовской подготовке этих педагогов.

Поэтому обратимся к определениям воспитания, адекватным дошкольному возрасту [370, с. 47]:

- *по И.С. Кону*: воспитание – направленное действие, посредством которого индивиду сознательно стараются привить желаемые черты и свойства;
- *по З.И. Тюмасевой и В.П. Старикову*: воспитание – формирование комплексных качеств индивида, составляющих его индивидуальность;
- *по В.И. Гинецинскому*: воспитание – процесс сознательного целенаправленного формирования человека или сознательных групп, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности.

Эти определения образования достаточно близки, если соотносить их с человеком преддошкольного и дошкольного возраста, хотя мы будем иметь в виду прежде всего определение З.И. Тюмасевой и В.П. Старикова.

Если исходить из того, что наряду с явлениями формирования конкретных свойств, признаков индивида и комплексных качеств его выраженно проявляется и явление закрепления названных комплексных качеств (т.е. развитие) индивида, то совокупность отмеченных факторов принято называть образованием.

Этим, строго говоря, и оправдывается введение понятия образования, точнее, общего образования в дошкольных учреждениях.

В завершение этой главы заметим: основные предпосылки выраженной эколого-валеологической педвузовской подготовки педагогов ДОУ имеют, как было отмечено выше, не только позитивный, но, в некоторых случаях, и негативный характер. Кроме того, рассмотренные предпосылки, будучи разными по своей природе (социально-историческими-обыденными, проблемными, сущностными, научными, методологическими и прикладными), не выстраиваются в линейную последовательность. И поэтому за осознанием необходимости и актуальности такой подготовки педагогов ДОУ, должен следовать план, проект разработки выделенной подготовки, который не может не быть первичным, потому что предварительно выстраивается гипотеза. А она имеет обыкновение не всегда подтверждаться на практике, которая проходит на уровне проб и ошибок. Хотя, как это ни покажется странным, в педагогике диссертационные гипотезы всегда и безусловно подтверждаются.

Это обстоятельство предполагает последующее уточнение первичного проекта.

Вот почему следующий параграф ориентирован на первичную разработку тематического проекта.

#### **Глава 4**

### **Первичная разработка тематического проекта**

### **«Формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»**

Разработка в этой главе тематического проекта формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования названа нами *первичной* по следующим причинам:

- во-первых, эта разработка нацелена на создание определённой педагогической системы, которая до этого просто не существовала объективно, и, более того, не предпринимались *попытки создания её, проектирования, изучения*, а тем более *реализации* – на эмпирическом уровне; хотя студентам педагогических вузов читают ограниченные курсы экологии и здорового образа жизни, не имеющие по своей сути никакого прямого отношения к эколого-валеологической подготовке студентов;

- во-вторых, отсутствие до нашего исследования единой системы эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ к целенаправленному формированию у дошкольников рациональных и взаимосвязанных отношений к окружающей природе, среде и своему био-социальному благополучию обрекает дошкольников на стихийность в формировании таких отношений;

- в-третьих, создание реальной и эффективной педвузовской системы эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ не может основываться на одном придумывании – без актуальной и обоснованной необходимости этой системы для нынешней модернизации образования, формирования рациональных потребностей и ценностей человека и общества.

Поскольку, имея в виду первичную разработку конкретного тематического проекта, мы изначально исключаем необоснованное, бездоказательное придумывание и будем ориентироваться на рассмотренные выше упреждающие факторные этапы исследования – на актуальную (социально и личностно значимую) конкретную проблему, анализ исторического и обыденного гомологического опыта, индуцирование эмпирически обусловленных идей и инсайт, чтобы затем на пути к непосредственной разработке проекта и последующего педагогического изобретательства (инженерии) прийти к концептуальному обоснованию и научно-технологическому обеспечению педагогиче-



ского явления «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Приступая теперь непосредственно к разработке выделенного нами тематического проекта, обратимся к наиболее *значимым исследованиям педагогического проектирования* и даже *концепций педагогического проектирования*. Существует немало публикаций на эту тему, среди которых отметим работы О.Б. Епишевой, А.Ю. Либерова, А.С. Мещерикова, М.Н. Невзорова, В.Е. Радионова, Т.К. Смыковской, Н.О. Яковлевой и др.

И всё-таки названные авторы, за исключением Н.О. Яковлевой, изучали в большей или меньшей степени конкретные вопросы педагогического проектирования. Так, Т.К. Смыковская обращалась к формированию, становлению, развитию и функционированию методической системы учителя и моделей, обеспечивающих проектировочную деятельность – в аспекте педагогической концепции.

О.Б. Епишиева концептуализировала цели, принципы, содержание и структуру математического образования, а также методического инструментария учителя.

М.Н. Невзоров разрабатывал концепцию проектирования антропоориентированного педагогического процесса.

И всё-таки названные авторы изучали не самые общие и не всегда существенные вопросы педагогического проектирования – вообще. Это подметила Н.О. Яковлева в следующей оценке: «Не отрицая большой научной ценности полученных авторами результатов, отметим общий серьезный недостаток: представление данных концепций и в структурном и в содержательном плане не всегда соответствует её конструктивной сути» [413, с. 5].

От себя добавим, методология педагогического проектирования представлена в этих работах недостаточно полно, в частности, *не выделены методы упреждающего анализа* объективных явлений, которые и обуславливают необходимость проектирования некоторого объекта или процесса, не существовавшего ранее. Эти методы отнесены нами в главе 1 к первым трём фак-

торным этапам, предшествующим этапу непосредственной первичной разработки тематического проекта.

Устранению названных недостатков посвящена монография Н.О. Яковлевой [413], в которой представлены *основные направления разработки педагогического проектирования* – вообще:

- анализ социально-исторических предпосылок теории и практики педагогического проектирования и современного его состояния;
- построение целостной теории педагогического проектирования;
- описание теоретико-методологических основ концепции педагогического проектирования;
- создание методик и технологий педагогического проектирования;
- характеристика типов образовательных явлений, к которым приложима в специфическом варианте концепция педагогического проектирования;
- выявление педагогических факторов, условий эффективности проективной деятельности.

Пять лет спустя после выхода из печати монографии Н.О. Яковлевой появилась монография А.Ю. Либерова [226], которая посвящена, казалось бы, достаточно частному вопросу «экосистемной методологии проектирования обучения». Однако, не углубляясь в общие рассуждения о педагогическом проектировании, А.Ю. Либеров исследовал объективные «мифы и противоречия современного образования», которые обуславливают необходимость проектирования образовательного процесса, моделирование проектирования учебных предметов, создания теории проектирования методов обучения, моделирования объектов педагогического проектирования и критериального подхода к проектированию образовательного процесса.

А поскольку при этом за конкретными примерами А.Ю. Либеров обращался к биологическому и экологическому образованию, аргументация его выглядит и наглядной и достаточно убедительной.

В любом случае процесс проектирования не может быть жёстко детерминированным, потому что для решения одной и той же проблемы нередко

используются разные подходы и проекты (например, создании социальных и образовательных систем, в технике и т.д.). А предпочтительное отношение к одному из них далеко не всегда подтверждается эксплуатацией объекта, созданного по этому проекту.

Выраженную *неопределённость* придаёт *проектированию* использование этого общего понятия в самых разных областях знаний и сущностная взаимосвязь с близкими явлениями и понятиями – *прогнозированием, конструированием, изобретательством, инженерией*, педагогическим проектированием, социальным проектированием, техническим проектированием и т.д.

Во всех этих случаях необходимо исходить из родового *общего* смысла «прогнозирования». При том что конкретные его толкования целесообразно рассматривать как частные виды.

Обратимся опять к монографии Н.О. Яковлевой, в которой *обобщены результаты* многих исследователей и *обзорно представлены разработки* различных педагогических проектов и подробно характеризуется авторская концепция педагогического проектирования.

Имея в виду различные трактовки проектирования и проекта, Н.О. Яковлева отдаёт предпочтение формулировке Дж. К. Джонса: «*проектирование – это процесс, который даёт начало изменениям в искусственной среде*» [314, с. 34], – называя это определение «наиболее общим и распространённым».

Тем самым, раз проектирование, как процесс, «даёт начало...», значит оно существовало до этого «начала», после чего изменения в искусственной среде, вообще говоря, не обязаны находиться под непосредственным воздействием проектирования. И действительно, до процесса, который «даёт начало» упреждающе происходит немало чего», но только *в сознании человека, а не в искусственной среде: большая аналитическая работа, прогнозирование, формирование гипотезы*. А уже вслед за этим *ведётся проектирование и создание проекта*, которые, таким образом, из ничего не рождаются, потому что в принципе не могут родиться из того же «ничего».

*Проектирование осуществляется в голове человека, а не вне её, каким бы это «вне» не было – искусственным или естественным. А реализация результата его, т.е. проекта, восходит к явлениям изобретательства, инженерии, конструирования, которые находят всё более широкое применение в педагогике.*

Из последовательности факторных этапов создания нового объекта видно, что первичной разработке проекта *предшествуют* некоторые этапы, которые можно назвать *подготовительными*, а за этапом собственно проектирования следуют факторные этапы специфической практической реализации изобретательства, инженерии, моделирования, экспериментального и технологического обеспечения, концептуального обоснования, коррекции первичного проекта и верификации результата комплексного процесса, основанного на последовательности факторных этапов.

Стремясь именно к общим определениям проектирования и проекта, из которых можно будет вывести педагогические варианты их, воспользуемся энциклопедическими изданиями: Большой Советской Энциклопедией, Академическим Словарём Русского Языка и Большим Иллюстрированным Словарём Иностранных Слов.

Если исходить из того, что в переводе с латинского **projectus** буквально означает «брошенный вперёд», то вполне оправдывается **толкование проектирования** как процесса, нацеленного на перспективу, устремлённого к решению актуальной проблемы и получению результата в виде созданного **проекта**, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния [54, т. 21, с. 38].

При этом *проектирование* (и соответствующий ему проект) *называется педагогическим*, если осуществляется в области педагогики.

Важно подчеркнуть три аспекта: *во-первых*, имея в виду проектирование, обращаются к созданию такого прообраза некоторого объекта, который ранее не существовал, т.е. к результирующему проекту, а значит, проектирование является исследованием; *во-вторых*, хотя **в самом общем случае проектирования** разработчики нацеливаются *на создание прототипа, прообра-*

за, нередко их конкретизируют в виде *плана, замысла* и даже технических документов [55, с. 635]; и, *в-третьих*, в процессе планирования внимание разработчика ориентировано на возможное, предполагаемое явление, а следовательно, он должен уметь использовать не столько *методы открывать* что-то реальное, но прежде всего *методы стимулирования* себя на активизацию своего воображения, на догадку, предположение, гипотезу, прогноз, придумывание, создание, сотворение.

Такое явление как проектирование, ориентированное на *рождение замысла и претворение* его в виде плана действий, не может не основываться на реальных *«подталкивающих» шагах*, которые могут быть разными – в зависимости от сферы деятельности.

В качестве названных шагов можно рассматривать совокупность факторных этапов, *предшествующих этапу* «первичная разработка проекта...» из общей последовательности, представленной в главе 1.

Возможен, однако, и другой вариант, когда в результате проработки проблемы она приобретает такую чёткость, прозрачность, что достигается выраженная определённости, достаточная для появления у разработчика состояния *озарения, инсайта*. А это порождает надежду на продвижение по пути решения рассматриваемой проблемы.

В принципе возможен и третий, но уже негативный вариант – проблема окажется однозначно неразрешимой уже на этапе разработки проекта.

В этот ряд необходимо поставить понятия «гипотеза» и «прогноз», потому что им придаётся немалое значение при проведении исследований и особенно при конструировании, несмотря на параллельное существование «проектирования». А в случае проведения диссертационных педагогических исследований и написания диссертаций использование этих понятий является непременным условием успешности творческой работы. И происходит это гораздо чаще, чем с обращением к педагогическому проектированию, педагогическому изобретательству и педагогической инженерией.

Поэтому остаётся *вопрос о необходимости и целесообразности* одновременного использования этих понятий или предпочтении к одному из них. Ответ на этот вопрос можно найти в сравнении реальных явлений, обозначенных понятиями «гипотеза», «прогноз», «проектирование», достаточно близких по своей сущности природе.

Под **гипотезой** понимают (от гр. hypothesis – основание, предположение) – 1) вообще предположение, требующее подтверждения; 2) а конкретнее – научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией [55, с. 201].

Таким образом, в любом случае *гипотеза* – это, во-первых, *предположение*, которое трактуется (в узком смысле) как *предварительное суждение* о чём-либо, *догадка* или (в широком смысле) как *план, проект, замысел* [337, т. 3, с. 505]; во-вторых, названное предположение *выдвигается для объяснения* рассматриваемого явления, предварительного суждения о нём; в-третьих, используемое объяснение *предполагает проверку на опыте и теоретическое обоснование* – на пути к достоверной научной теории.

В связи с этим, соотнося теперь развёрнутое понимание «гипотезы» с «педагогическим изобретением» и «педагогической инженерией», можно сделать заключение о том, что процесс разработки гипотезы, в узком смысле слова, упреждает проектирование, изобретение и инженерию, а в широком смысле слова гипотеза совпадает с проектированием (во многом гипотетическим).

Чтобы избежать неточностей, будем понимать в нашей работе «гипотезу» в узком смысле слова.

Наконец, обратимся к ещё одному близкому понятию, которое используется при выборе вида развития образовательных систем: **прогнозом** называется *предсказание о предстоящем развитии и исходе* каких-либо событий или явлений – на основании имеющихся научных знаний [337, т. 3, с. 642].

Таким образом, обращаясь к объекту нашего исследования, т.е. к процессу формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошко-

льного образования, целесообразно ставить вопрос не только о разработке, развитии и реализации этого системного процесса, но о тех *научных знаниях, научном обеспечении* «предсказанного» спроектированного процесса, который, находясь в состоянии управляемого развития, оказывается *спрогнозированным*, хотя, возможно, и корректируемым.

И всё-таки сравнивая «гипотезу», «прогноз», «проектирование», «изобретательство», отметим, что по существу названные явления не повторяют, но дополняя друг друга, уточняют и детализируют целостный, интегрированный процесс создания определённого искусственного объекта, явления.

Подчеркнём: *во-первых*, в исследованиях «гипотеза» трактуется как *научное предположение*, как процесс и результат – на пути к проекту и научной теории; *во-вторых*, «прогноз» – это *заключение* о предстоящем развитии и исходе чего-либо; *в-третьих*, при всей близости названных понятий, в науке чаще всего и предпочтительно используется понятие «гипотеза» – более того в педагогике (в частности, в диссертационных исследованиях) «гипотеза» почему-то всегда и безусловно подтверждается; *в-четвёртых*, при актуализации рассматриваемой проблемы может возникнуть (при достаточной подготовке исследователя) озарение, инсайт и тогда роль гипотезы и прогноза (или одного из этих факторов) может быть ослаблена или даже не замечена – при непосредственном переходе к проектированию; *в-пятых*, при всей своей нечёткости явления гипотезы и прогноза не возникают из ничего и сами по себе, но индуцируются в сознании или в подсознании предшествующим историческим опытом человечества, коллективной и личностной практикой, знаниями (эмпирическими и научными) и даже личностными способностями и возможностями; *в-шестых*, и всё-таки основным фактором, связующим отдельные этапы целенаправленного и последовательного решения определённой проблемы, является *практика* (эмпирическая и теоретическая) и, а следовательно, верификация – на всех этапах этого решения.

Как бы то ни было, идя по пути индуцирования подходящих идей, построения гипотезы, прогноза, первичного проектирования и всё более уточ-

няя тем самым нацеленность на поиск приоритетного направления (аттракции) решения рассматриваемой проблемы, исследователь неуклонно приближается к конструктивному описанию, изобретению, инженерии, созданию некоторой искусственной (или природно-искусственной) системы, которая выполняет роль не существовавшего ранее решения этой актуализированной проблемы, наконец, к концептуальному обоснованию решения её, верификации, широкому внедрению.

Заметим, в научно-педагогической литературе *достаточно представляются* процессы педагогического проектирования, концептуального обоснования и даже педагогического изобретательства и инженерии (например, в работах Н.О. Яковлевой [412, 413], З.И. Тюмасевой и Е.Н. Богданова [368] и др.); *очень незначительно описываются* разнохарактерные процессы, упреждающие, собственно, научный поиск – индуцирование идей, инсайт, порождение гипотез и прогнозов и т.д.; и тем более *отсутствуют* научные работы, в которых все названные явления связывались бы в единый целостный процесс, названный нами *созинерией* (в сравнении с инженерией).

При характеристике в главе 1 специально-методологических основ разработки концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДООУ был выделен *модуль – Б*, обращённый к *индуцированию гипотезы и прогноза* в создании названного педагогического явления. При том, что это индуцирование активизируется обуславливающими предпосылками (согласно блоку – А), рассматриваемыми в главе 2.

Именно поэтому характеризуем теперь (во взаимосвязи) *гипотезу*, прогноз и само *первичное тематическое проектирование* формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

Глубинная сущностная *взаимосвязь* гипотезы, прогноза и проектирования рассматриваемого педагогического явления обуславливается их природой: *гипотеза – научное предположение* о возможности аттракции эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ, *прогноз – научное предсказание* результата названной аттракции, который называется эколого-валеологичес-



кой готовностью педагогов ДООУ, и собственно, *проектирование* – прообраз, план создания педагогической системы «*формирование* эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Обращаясь в своём исследовании к *специальной эколого-валеологической подготовке педагогов ДООУ*, мы не можем не иметь в виду само *дошкольное эколого-валеологическое образование*.

Теоретики и практики педагогического дошкольного образования, на которую ориентировано наше исследование, участвуя в *современном процессе целенаправленного формирования личности подрастающего человека*, обращают внимание на следующие обстоятельства.

*Во-первых*, современное дошкольное образование в целом (именно в целом, а не по отдельным возрастным группам дошкольников) слабо ориентировано на реализацию целостной системы формирования у дошкольников рациональных личностно-возрастных отношений (взаимоотношений) с природой, социальными группами и самим собой – в их взаимосвязи. Хотя имеются разнообразные программы экологического и здоровьеразвивающего обучения и воспитания (а больше всё-таки специфического обучения) дошкольников, а также *программа эколого-валеологического образования их*, – цели, содержание и технологии реализации которых слабо основываются на глубинной сущности самой взаимосвязи экологии и валеологии, спроецированных на личностно-возрастные особенности детей и убедительную психо-физиологическую основу и аргументацию.

*Во-вторых*, в российских педагогических вузах отсутствует системная подготовка педагогов и педагогических коллективов ДООУ в области эколого-валеологического образования дошкольников, а следовательно, и формирования эколого-валеологической готовности педагогов. Хотя, как показывает практика, такая система крайне необходима, реальна и может быть построена и реализована – на основе существующих в педагогических вузах курсов экологии и оздоровления, предусмотренных *федеральным компонентом* образовательных учебных планов; к тому же можно использовать возможности ре-

гионального компонента этих планов. Ведь речь идёт *не просто о придумывании* нового учебного курса «эколого-валеология», но о создании системы формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов ДОУ и о последующем параллельном формировании у дошкольников рациональных отношений с окружающим миром и своим благополучием – на основе огромного исторического опыта человечества в решении этой проблемы (который проанализирован в первой главе) и изучения важнейших личностно-возрастных качеств детей.

*В-третьих*, названные выше тенденции развития дошкольного и педвузовского эколого-валеологического образования будущих педагогов ДОУ целесообразно основывать на глубинных идеях эколого-валеологии, как области научных знаний, которая достаточно молода, имеет возраст около 20 лет и во многом находится в состоянии разработки. В связи с этим научно-практическую проработку эколого-валеологического образования (на разных уровнях его) приходится сочетать с некоторой доработкой идеи самой эколого-валеологии как науки. В нашем случае это сделано во второй главе.

Таким образом, создаётся *уникальная ситуация*, которая обуславливается следующими противоречивыми факторами: 1) *научная область* «эколого-валеология», нацеленная на дедуктивное обоснование и обеспечение благополучного развития экологических и эко-социальных систем (в части окружающей среды, человека и групп людей), *пребывает на начальном этапе* своего становления; 2) в связи с предыдущим обстоятельством *эколого-валеологическое образование* (на каждом конкретном уровне его) *не стало полной дидактической проекцией «эколого-валеологии»* – в том числе и по причине недостаточной развитости и разработанности последней; 3) *системное эколого-валеологическое образование* (по всем уровням образования) *разработано далеко не полностью*; сделано это только на некоторых образовательных уровнях; да и для дошкольного образования эколого-валеологическое обеспечение выполнено полностью только для старших дошкольников; 4) *отсутствует система педвузовской эколого-валеологической подго-*

*товки педагогов ДОУ*, нацеленная на решение актуальных задач и эффективного формирования у дошкольников личного благополучия и благополучия отношений дошкольников с природой, социальными группами и самим собой.

Проанализировав выше актуальные для формирования современного ребёнка *проблемы, ключевые идеи, основные предпосылки целевой направленности решения* этих проблем, а также научное и содержательно-методологическое обеспечение процесса и формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ, *перейдём теперь к описанию гипотезы, прогноза и проекта*, которые организационно обеспечивают разработку этого педагогического явления.

Выдвигается *следующая гипотеза* исследования, разработки и педвузовской первичной реализации системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования», которая является достаточно эффективной и обеспечивающей необходимую педагогическую активность педагогов и педагогических коллективов ДОУ, если проявляются факторы:

- эколого-валеологическое образование рассматривается как *актуальная необходимость проектирования* научной области «эколого-валеология» на образование (возможно, тот или иной уровень его); тем самым, эколого-валеологическое образование появляется как *непрерывный процесс личностно-возрастного поэтапного формирования отношений* подрастающего человека к окружающей среде и своему благополучию, а педвузовское и, соответственно, дошкольное эколого-валеологические образования – как отдельные типы такой проекции;

- *прогнозируется* динамика формирования *основных этапных и итоговых* эколого-валеологических *компетенций*, достигаемых студентами в процессе педвузовской подготовки педагогов дошкольного образования;

- предусматривается конкретное дифференцированное обоснование и реализация *общих и специфических прогностических целей, задач и технологий* формирования отношений дошкольников к окружающей среде и своему благополучию – по типам ДОУ (детский сад, детский сад с приоритетным осуществ-

лением одного или нескольких направлений развития воспитанников – интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.); детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом или психическом развитии воспитанников; детский сад пресмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий; детский сад комбинированного вида (в состав его могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы – в сочетании); центр развития ребёнка – детский сад с осуществлением физического или психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников;

- созданы педагогические средово-процессуальные условия для овладения будущих педагогов ДОО специфическими технологиями целенаправленного формирования гармонических взаимоотношений с окружающим миром и благополучием (оздоровлением) его и самого себя – как самих педагогов ДОО, так и дошкольников – с учётом сущностных личностно-возрастных этапных *особенностей развития* их, а также поэтапно *адекватно-специфических процессов обучения, воспитания* и формирования потребностей в личном, физическом, духовном и социальном благополучии;

- создано, научно обосновано и практически отработано комплексное программно-технологическое педвузовское обеспечение педвузовского системного процесса формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОО, ориентированное на комплексную программу и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию дошкольников;

- реализовано системное этапно-итоговое функциональное тестирование и лонгитюдный анализ комплексного педвузовского процесса формирования профессиональной эколого-валеологической готовности студентов – будущих педагогов ДОО.

В связи с вышесказанным *первичное проектирование и соответствующий ему результат – проект* целенаправленного педвузовского формирова-

ния эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ представляется в виде следующих факторов: замысел, прообраз, прототип и план.

**Замысел**, основанный на необходимости решить конкретную проблему и анализе системы предпосылок, которые индуцируют *основную идею, намерение, основную мысль, план действий по интеграции экологии и валеологии*, экологического и валеологического образования, экологической и валеологической подготовки и готовности педагогов ДОУ – на пути к эколого-валеологической подготовке, готовности их и эколого-валеологическому образованию дошкольников.

Названная конкретная идея обуславливается в нашем исследовании *актуальностью конкретной проблемой*, собственно и порождающей замысел, который заключается в осознании глубокой сущностной взаимосвязи *взаимоотношений* человека (групп людей) с окружающей природно-социальной средой (экология) и *комплексного благополучия* систем «человек (общество)» и «окружающая среда» – в аспекте формирования коадаптивных отношения этих систем (валеология).

Основная *идея о предпочтении* системно-сущностной «эколого-валеологии» перед объединением «экология и валеология» заключается в том, что в первом случае появляется системный эффект синергетики, о характере которого сказано выше и который проявляется в том, что свойства системы «эколого-валеология» другие и богаче объединения свойств подсистем «экология» и «валеология». Именно поэтому эффективность эколого-валеологической подготовки и готовности педагогов ДОУ потенциально гораздо выше, чем объединение эффективностей реализуемых экологической подготовки (готовности) и валеологической подготовки (готовности) этих педагогов. К тому же интеграция экологии и валеологии (как научных или образовательных знаний) приводит к синергизму их проблем, предметов, методов, содержания.

В нашем же случае изучаемая актуальная познавательная проблема, порождающая замысел, заключается в осознании глубокой сущностной

взаимосвязи (или более общо – взаимоотношений) явлений «формирование коадаптивных отношений систем – «человек (группа людей) и окружающая природно-социальная среда» и «комплексное благополучие (здоровье) подсистем «человек», «природа», «общество».

Тем самым, названная познавательная эколого-валеологическая проблема имеет глубокие объективные основания, которые на определённом этапе исторического развития человека и человечества отображается (в большей или меньшей степени адекватности) в сознании человека.

А со временем проявляется вопрос о целесообразном и целенаправленном формировании отношений человека к окружающей среде, обществу и к самому себе – в аспекте достижения благополучия.

Таким образом, *замысел предусматривает* последующую его реализацию, но на начальном этапе не в виде конкретных ходов и соответствующего целевого развития, а в виде поиска возможных траекторий достижения результатов *рассматриваемого* замысла.

*Прототип*, как *образец будущей системы* «формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ», порождается характеризованным выше замыслом через экстраполяцию его на *процесс создания гипотетической траектории* (или даже траектории – для получения аттрактора) формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

Сама же названная траектория *ориентирована* прежде всего на *актуальные и конкретные цели* эколого-валеологического образования дошкольников (с учётом этапных сущностных особенностей и возможностей дошкольников) и основные общие принципы эколого-валеологических научных знаний.

Важно отметить при этом и прежде всего следующие факторы:

- *во-первых*, имея в виду разные периодизации, стадийности, этапы развития детей, разработанные разными учёными (например, Л.С. Выготским, Ж. Пиаже, Дж. Брунером, А.В. Петровским, Л. Колбергом, Э. Эриксоном), мы выбрали для нашего исследования стадийный подход, предложенный Л.С. Выготским и основанный на важнейших объективных факто-

рах, проявляющихся в виде психо-физиологических общих особенностей детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский [77, с. 19 – 197]; И.Ю. Кулагина [207, с. 27 – 102]); тем самым учитывались не только собственно педагогические и психологические аргументы, но и комплексные *педагогические* идеи и аргументы; при том что *педология* рассматривается не как сугубо педагогическая и психологическая науки, но как комплексная «наука о возрастном развитии ребёнка в условиях определённой социально-исторической среды» (П.П. Блонский [52, с. 16]);

- *во-вторых*, педология, как комплексное научное знание, нацеленное на адекватное, благополучное развитие в условиях определённой среды, может рассматриваться как *фундаментальный* методологический *прообраз* эколого-валеологического обоснования развития ребёнка, потому что общая «проблема развития, ставшая основной проблемой новейшего естествознания, ставила вместе с вопросом о филогенетическом развитии человека вопрос об онтогенетическом развитии его» [52, с. 12]; в связи с этим в первой половине XX века и рассматривался в разных аспектах вопрос о непростых взаимоотношениях обучения, воспитания и развития – в аспекте благополучия человека и окружающей среды, т.е., как сказали бы в последнее десятилетие XX века, вопрос об эколого-валеологическом обеспечении образования; тем самым этот вид обеспечения образования имеет не только самостоятельное значение для общего образования, но прежде всего для развития (во всех его проявлениях) подрастающего человека в целом;

- *в-третьих*, обучение, воспитание и развитие (т.е. образование) дошкольников не сводится к тому, чтобы дать им *первичные представления* о ближнем окружении его и самом себе, а также формировать некоторые индивидуальные качества, но в том, чтобы сущность названных педагогических явлений заключалась (как отмечал Л.С. Выготский [77, с. 124], в *развитии* ребёнка *по своей собственной программе*, пусть поддерживаемой матерью и педагогом ДООУ; и обеспечивается этот процесс «в основном тем, что сам ребёнок берёт из окружающей среды»; а проявляется в этом ещё один фактор

(на этот раз – программный), обуславливающий эколого-валеологическую природу обучения, воспитания и развития дошкольников;

- *в-четвёртых, влияние на ребёнка ближнего окружения* (в виде активности родителей, семьи, домашней среды и ДООУ-среды, а также взаимоотношений с педагогами ДООУ) необходимо организуется таким образом, чтобы, как подчёркивал Л.С. Выготский, «всякая функция в культурном развитии ребёнка появлялась в двух планах, сперва – социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребёнка» [75, с. 217];

- *в-пятых, проблема целенаправленного системного формирования* (в условиях педагогического вуза) эколого-валеологической готовности педагогов ДООУ *актуализируется не только отсутствием решения этой проблемы, но идейно-содержательно-технологической проработке такой подготовки и нацеленности её на сложное личностно-возрастное стадияльное обучение, воспитание и развитие дошкольника, а также глубокие педагогические идеи и технологии, основанные на взаимоотношениях детей со специально организованным эколого-валеологизированным ближним окружением ребёнка* (образовательной среды), *на ведущих видах деятельности, совместной со взрослыми и детьми, на целесообразном переходе от «актуального развития» в «зону ближайшего развития» – на каждой стадии развития (по Л.С. Выготскому) и при адекватной активности родителей и педагогов ДООУ.*

- *в-шестых, педвузовское формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДООУ целесообразно соотносить с упреждающей разработкой и реализацией эколого-валеологического обоснования и обеспечения существующего дошкольного образования, которое в большей степени экологизировано и в меньшей степени валеологизировано; таким образом, и эколого-валеологическая подготовка педагогов ДООУ и достаточно полная эколого-валеологизация дошкольного образования работают на модернизацию дошкольного и педвузовского образования; такие параллели важны потому, что позволяют сравнить эффективность дошкольного образования по следующим показателям: при традиционном подходе – только 20% детей посту-*



пающих в начальную школу *имеют достаточную готовность* к школе, 60% – *условно готовы* и 30% – *неподготовлены в достаточной степени* к школе, при том что в среднем от 29% до 42% будущих первоклассников не могут быть названы практически здоровыми; а *при неполном эколого-валеологизированном подходе* (неполном – по причине недостаточного охвата или даже неблагополучия семей, экологического и материального неблагополучия) – 46% будущих первоклассников достаточно подготовлены к школе, 38% - условно подготовлены и 16% - неподготовлены к школе.

Наконец, *завершим представление первичной разработки рассматриваемого тематического проекта* – «Формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» *в виде обзорного плана* намеченной последовательности действий – как выполненных ранее, так и предстоящих.

Завершим *представление первичной разработки проекта* «Формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» *в виде плана, то есть определённой последовательности* эколого-валеологизированных образовательных *действий*, нацеленных на эффективную профессионально-педагогическую *подготовку будущих педагогов* дошкольного образования к последовательному формированию *природосообразных и гармоничных отношений* (взаимоотношений) *дошкольника* к окружающему природно-социальному миру (среде) и самому себе – в аспекте личностно-возрастных особенностей ребёнка этого возраста.

**Целевая ориентировка эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ** – в условиях педагогического вуза:

- при изучении, создании определённого искусственного явления целесообразно ставить вопрос не столько непосредственно и только о конкретной цели (которая в принципе может оказаться просто недостижимой), но именно о целевой ориентации, которая, не принижая значимости цели, функционально интегрирует цель и ориентацию, задавая тем самым предпочтительность направления (аттракцию) переходной траектории от начального состояния некоторого процесса к результирующему (целевому) состоянию его; кстати, взаи-

мосвязь цели с процессом, траекторией достижения её отмечается в академическом определении «ориентации» [54, т.3, с. 875 – 876];

- *уже в начале рассматриваемой подготовки* студент получает *проедвительские ответы* на вопросы: **что он усвоит** в процессе этой подготовки, **почему** такая подготовка необходима педагогу ДОУ и **зачем** она проводится для всех педагогов дошкольного образования, а не только для будущих психологов, валеологов, экологов, руководителей ДОУ;

- *а на заключительном этапе*, завершающем эту подготовку, *целесообразно* *возвратиться к названным ранее вопросам* «что... почему... и зачем?», давая на них глубокие *ответы на высоком* понятийно-содержательно-методологическом уровне и делая это усилиями не только преподавателя (или преподавателей), *ведущего* эколого-валеологическую подготовку, но и нынешних студентов, которые полностью прошли эту подготовку.

Таким образом, отвечая (в связи с темой нашего исследования) на вопрос «**что?**» – о предмете, явлении, признаках необходимо исходить из чрезвычайной актуальности разработки создания и реализации системного явления формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ, имея в виду при этом не только отдельных педагогов, но и педагогические коллективы, более того не только дошкольного образования, но и всеуровневого общего образования, потому что *радикальное и эффективное решение комплексной проблемы оздоровления нынешнего российского здоровьезащитного общего образования и модернизация его* с целью доведения до уровня здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования (а особенно дошкольного) возможно только при адекватной профессионально-оздоравливающей образовательной деятельности, проводимой в здоровьесберегающей (здоровьеразвивающей) образовательной среде, а также при выраженной природосообразности общего образования.

Под вопросом «**почему?**», поставленным выше, понимается «по какой причине, вследствие чего?» ответом на него является следующий аргумент: несмотря на некоторые мероприятия по оздоровлению учащихся вообще (и до-

школьников, в частности) мало что меняется в лучшую сторону с здоровьем подрастающего поколения. Причина: комплексную ситуацию с оздоровлением молодёжи, экологией в стране, материальным обеспечением большинства россиян и семейным воспитанием в ряд ли можно считать благополучными и меняющимися в лучшую сторону.

Комплексную проблему устранения здоровьезатратности общего образования, оздоровления природно-социальной среды и образа жизни необходимо решать комплексными средствами – в том числе и *устранения здоровьезатратности* общего образования и особенно *выраженного здоровьеразвития дошкольного образования*.

Отвечая на следующий вопрос – «зачем?» имеют в виду «с какой целью, для чего?» И тогда ответ проясняется, потому что формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ рассматривается как важный и, в определённом смысле, исходный этап *радикального обновления отношений* подрастающего поколения – в направлении рациональности, гармонии и благополучия человека в природе, обществе и в отношениях к самому себе.

Опережающее, эколого-валеологизированное общее образование (и в том числе дошкольное) не может не быть устремлённым в будущее общества и его гармонию с биосферой, что находит отображение *на неотделении* себя от окружающего мира, в выраженных *ведущих видах деятельности*, характерных именно для этого возраста, воспроизведении деятельности взрослых, образов окружающих взрослых и переносе аффекта с предметов на человека.

Таким образом, *вопросы* «что?», «почему?» и «зачем?» – в их развитии – должны стоять постоянно, если речь идёт о создании некоторого явления (в нашем исследовании – это формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ), в процессе которого могут *видоизменяться гипотетический предмет, уточняться причина и конкретизироваться цель-результат*.

Именно поэтому в педвузовском процессе научно-обоснованного и технологически обеспеченного «формирования эколого-валеологической готовности...» у студентов – будущих педагогов ДОУ *не могут не активизиро-*

*ваться мотивированность, познавательно-деятельностно-компетентностные профессиональные потребности в реализации эколого-валеологического образования в ДОУ или в эколого-валеологизации дошкольного обучения, воспитания и развития.*

Такое формирование комплексной готовности будущих педагогов ДОУ, нацеленное на рациональное *развитие отношений* детей с ближней окружающей природно-социальной средой и *восприятие* самого себя, основывается на следующих факторах, выстраиваемых в план:

1) исторически обусловленные, обыденные, традиционно-национальные представления о благополучии (здоровье) человека и ближнего природного окружения о взаимоотношениях человека с природой, социальной средой и самим собой;

2) *глубокие знания* педагогов ДОУ в областях «экология», «валеология», современная «эколого-валеология» и уверенное использование их в виде адекватных *умений, навыков и компетенций*;

3) *ситуационная целесообразность* использования эколого-валеологии перед разделёнными экологией и валеологией;

4) *сравнительный анализ различных научных представлений* об онтогенетическом развитии ребёнка – в аспекте стадийных, этапных, периодных индивидуально-возрастных особенностей его взаимоотношений дошкольника с природно-социальной средой;

5) *специфичность целеполагания и технологического обеспечения этапного природосообразного обучения, воспитания и развития* дошкольника

6) *предметность, причинность и целесообразность* педвузовской системы эколого-валеологической подготовки студентов – будущих педагогов ДОУ;

7) структуризация педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования, принятая в связи с возможностями учебных планов по специальностям – «управление дошкольного образования (бакалавр педагогики)», «дошкольная педагогика и психология (преподаватель до-

школьной педагогики и психологии», «педагогика и методология дошкольного образования (организатор-методист дошкольного образования):

- *обязательные эколого-валеологизированные учебные курсы* (1-3-й годы обучения в педагогическом вузе);

- *факультативные эколого-валеологизированные учебные курсы* (1-4-й годы обучения в педагогическом вузе);

- *учебные курсы по выбору* (3-5-й годы обучения в педагогическом вузе);

- *практический цикл активно оздоровления* (1, 2, 3-й год обучения в педагогическом вузе);

- *оздоровительная составляющая педагогической практики* (4-й год обучения в педагогическом вузе);

- *оздоровительная работа в ДОУ или в летних детских лагерях* (2, 3-й годы обучения в педагогическом вузе);

- *преддипломная и дипломная работа эколого-валеологической направленности* (4-5-й годы обучения в педагогическом вузе);

8) *компетентностное усвоение* студентами – будущими педагогами ДОУ (в процессе программированной педвузовской эколого-валеологической подготовки их) *комплексной программы* дошкольного эколого-валеологического обучения, воспитания и развития ребёнка, а также *вариативной технологической реализации этой программы*.

Само *первичное конструирование программы* эколого-валеологического обучения, воспитания и развития дошкольников, имеющей личностно-возрастную направленность, и адекватной профессионально-педагогической *комплексной программы эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ*.

## **Глава 5**

### **Педагогическое изобретательство (педагогическая инженерия)**

## **как процесс, приводящий к созданию системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ»**

В связи с названием этой главы возникает вопрос – а почему, собственно, мы обращаемся прежде всего именно к педагогическому изобретательству или педагогической инженерии, а потом уже к таким близким к ним и естественным понятиям как открытие, создание, придумывание, творчество, порождение, формирование и др.?

Мы исходим из филогенетических аргументов.

*Во-первых*, проявляются *материальный и идеальный*, естественный и искусственный *миры*. На определённом этапе развития первого из них появился и развивается человек – *в его специфических* и тоже развивающихся *взаимоотношениях* с природой, социальными группами и самим собой.

*Во-вторых*, названные взаимоотношения в своём развитии всё более усложнялись, проходя *различные этапы, фазы, периоды* всё усиливающегося *воздействия* человека на материальный мир, *преобразовани* его, творени в нём, создани объектов, отсутствующих в природе, наконец, *изобретательств* и инженерии – для *удовлетворения при этом своих материальных и духовных потребностей*, для *формирования* ценностей и развития культуры.

В-третьих, в историческом развитии человека формируются и развиваются такие *виды деятельности*, как открытие, понимание, познание, объяснение, передача опыта, создание – различные и неизбежные при том что *открыть* можно лишь то, что существует, а *создать, сформировать, изобрести* то, чего не существует в окружающем мире.

Более того, *создание и изобретение* происходят не из ничего, но обуславливаются упреждающими и сопутствующими факторами: потребностями, проблемами, придумыванием, гипотезами, экспериментами, сопутствующими материалами и т.д. приведём примеры: 1) до создания автомобиля было придумано и реализовано *сначала* колесо, потом колёсная пара (вспомним о колесницах) и *далее* – телега, *наконец*, поровой двигатель (и двигатель внутреннего сгорания); а когда такой двигатель был поставлен на телегу и приспособ-

лен к передаче механической энергии на колёса, собственно и *появился прообраз* современной машины (паровоза, парохода), который бесконца модернизируется, совершенствуется; 2) аналогичный *путь создания* человеком искусственных объектов, явлений и процессов прошли современные системы «образование» и «эколого-валеологическое образование» – от полного, естественного *их отсутствия* в природе до спонтанной *обыденной передачи сначала опыта*, а *потом – знаний, умений и навыков* (разного уровня), а *затем – создания* и совершенствования целостных систем образования – вообще (во всём разнообразии его уровней и качеств) и эколого-валеологического образования.

Подчеркнём: процесс изменения проблемности, а также придумывания, создания, изобретения и совершенствования образования не закончен и продолжается с развитием общественных и личностных потребностей, науки, общества, природы и гармонических взаимоотношений человека с обществом и природой.

В этом сложном процессе развития взаимоотношений человека с окружающей природой, обществом и самим собой просто не могли не возникнуть выраженные *потребность* в передаче сначала личного и коллективного опыта последующему поколению, а потом приобретённых и накопленных знаний, умений, навыков, ценностей, а затем *потребностей в общественном и индивидуальном обучении и воспитании* с помощью «учителей», которые, в силу определённых обстоятельств, предрасположены к *целенаправленной* передаче опыта, знаний, умений, навыков.

И опять же такое явление как «передача» названных приобретений развивалось в процессе исторического развития человека и общества. На определённом этапе такого развития возникли потребности уже в «профессиональных» учителях и в создании достаточно систематизированного обучения, воспитания и целенаправленного развития, т.е. образования.

Таким образом *образование необходимо рассматривать как специфический исторически развивающийся процесс*, который создавался для того, чтобы целенаправленно *формировать личность* – в связи с потребностями обще-

ства, и который продолжает совершенствоваться, модернизироваться – на пути к созданию такой образовательной системы, которая в большей степени, чем прежняя система, соответствовала бы потребностям и запросам общества.

Один из самых ярких современных философов педагогики Б. Саймон выразил эту мысль достаточно афоризматично: «весь исторический процесс следует рассматривать как образовательный, а образование – в качестве способа формирования человека внутри общества» [324, с. 54].

Если теперь заметить, что такое важное для человека явление, как целенаправленное формирование личности, т.е. *образование, является по своей первичной сущности искусственным процессом, созданным и постоянно совершенствуемым* самим человеком и ведущим к вполне конкретному общественно-личностному результату, то безусловным подтверждением значимости и ценности этого феномена не может не быть само исторически обусловленное *появление и* последующее исторически обусловленное этапное достаточно радикальное *развитие* обучения, воспитания, образования, нацеленных на решение конкретных и актуальных для общества личностно-социальных проблем.

Так например, в XIX – XX веках достаточно сильно *обострились взаимоотношения человека с природой и обществом*. И решение этой системной проблемы актуализировалось по следующим направлениям: *во-первых*, масштабно начали развиваться естественные (в том числе – биологические и технические) и социальные науки, в частности, *развивались знания о взаимоотношениях человека (и вообще живых организмов) с окружающей средой (экология) и знания о благополучии человека, общества и средовых систем* (ставшие позднее основой валеологии); *во-вторых*, названный процесс обусловил появление в середине XX века *экологического образования*, а в конце этого века – сначала *валеологического*, а потом и *эколого-валеологического образования*. Тем самым в системе общего и высшего образования совсем недавно были созданы, изобретены человеком такие явления, ставшие *подсистемами образования*, которые напрямую нацелены на решение актуаль-



ных для человека и цивилизации проблем, имеющих природно-социально-личностную сущность.

К сожалению, подготовка педагогов-профессионалов, способных в массовом порядке, целенаправленно и достаточно *эффективно решать проблему* формирования (именно формирования!) подрастающего человека (как личности), ответственно и рационально относящегося к природе, обществу и самому себе, значительно отстаёт по содержанию, технологиям, времени и самой разработке от потребностей и общих ценностных установок современного общества. Именно поэтому *эколого-валеологическая подготовка педагогов, нацеленных на оздоровление природно-социальных систем, общества и человека и на коадаптацию их взаимоотношений, далека от предъявляемых требований и реальных нужд современного общества*. Особенно это касается современной педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Обратимся теперь к характеристике тех опорных понятий, на языке которых описывается содержание, процесс и результат названной подготовки, т.е. раскрывается тема этой главы.

Начнём с того, можно ли и целесообразно ли говорить *об открытии педагогических явлений*, например, эколого-валеологическом образовании?

Поскольку «открытие» есть *результат процесса*, обозначенного термином «открыть», рассмотрим сначала процессуальность соответствующего явления.

*Открыть* – значит: 1) положить начало существованию, деятельности, ввести в действие, 2) *установить наличие, существование* и т.п. чего-либо путём изыскания, исследования [337, т. 2; с. 938-940].

Заметим, первое значение слова «открыть» соотносится с явлением, которое *изначально не существовало*, но при этом определяется некоторый вид деятельности, ведущей к определённому результату – «открытию». А второе значение обращено к тому, что *упреждающе существует*, но его предстоит установить, исследовать.

К нашему исследованию ближе разве что первое понимание глагола «открыть».

Поскольку эколого-валеологическая подготовка (и соответствующая ей готовность) изначально просто не существовала, но последовательно и поэтапно создаётся во всём многообразии своих проявлений, то на начальных этапах исследования характеристики этого педагогического явления «определяются в основных чертах и свойствах» [337, т. 4, с. 256].

Тем самым, *создать* – это значит: 1) творческим трудом *дать существование каким-либо материальным или духовным ценностям*; 2) сформировать, организовать; 3) вызвать появление чего-либо; 4) определить в основных чертах, свойствах; 5) быть предназначенным для чего-либо в силу своих особенностей, свойств.

Таким образом, *первые толкования* понятий «открыть» и «создать» *сущностно совпадают*. Именно поэтому для исключения пересечения этих понятий проведём следующие уточнения: будем *понимать «открыть» во втором из приведённых смыслов* как «установить наличие, существование ... чего-либо путём изыскания, исследования», «создать» – прежде всего *в первом из приведённых смыслов* как «творческим трудом дают существование каким-либо материальным или духовным ценностям ... сформировать, организовать ... определить в основных чертах и свойствах».

И всё-таки, даже при уточнении приведённых выше понятий, они, в приложении к педагогике и теории образования не отвечают на первичный вопрос: почему, из чего, зачем, *как появляются радикально новационные педагогические системы* – они что придумываются, создаются, открываются или как ещё?

Понятия «открывать» и «создавать» не дают ответа на этот вопрос *по существу*, характеризуя в самом общем виде явления, обозначенные этими понятиями. В этих условиях необходимо дополнительное углубление в сущность этих явлений – через конкретизацию их – в нашем случае педагогическую.

Такая конкретизация была сделана выше – в главах 1 – 4.

Просто *придумыванию* в педагогике вряд ли можно доверять полностью, ибо оно означает либо откровенную догадку, выдумку, сочинительство, либо *изобретательство*. Так что в первом случае получится *необоснованный, бездоказательный голый эксперимент* над обучаемыми; а такое недопустимо проводить над живыми людьми. Во втором случае обращаются непосредственно к «изобретательству», предполагающему определённые исходные основания, которые подвергаются наблюдению, анализу, осмыслению и последующему творческому воздействию и последующему созданию нового объекта или явления.

**Изобрести** – значит создать, работая творчески, что-либо новое, прежде неизвестное [337, т. 1, с. 899].

В этом определении сделаны *три акцента* – на «создании», «творчестве» и «новации». Таким образом понятие «изобрести» является комплексной характеристикой сложного явления, которое обуславливается, во-первых, *наблюдениями* за некоторыми *первичными* явлениями (раз получают затем «новые» явления) *знаниями* об определённых исходных явлениях и последующим инсайтом, во-вторых, – *последующим* творческим *процессом*, направляемым потребностями и устремлениями человека или общества, и в-третьих, *итоговым результатом*, который отличается от исходного явления своей новизной. Следовательно, «изобрести» это значит пройти по пути открытия чего-то нового. А понятия «открыть» и «создать» были описаны ранее. Именно в связи с этим, исходя из комплексного определения «изобрести», могут быть истолкованы производные понятия – «изобретательство» (как вид специфической деятельности) и «изобретение» (как результат изобретательства).

Среди трёх названных выше понятий (создание, творчество, и новация), на языке которых характеризуется понятие «изобрести», первое описано раньше, а к характеристике других двух обратимся теперь.

Собственно, *творчество* есть вид деятельности человека, направленной на создание культурных, духовных или материальных ценностей [337, т. 4, с. 472].

А результат такой деятельности представляется в виде созданного, сотворённого материального или идеального предмета, процесса, явления.

Творчество связано с созданием того, что в выраженном виде не существовало прежде – в общественном или личностном значении, т.е. с *новизной*, которая характеризуется возникновением, появлением некоторого явления.

Тем самым изобретательство, творчество и новизна неразделимы. *И если педагог творчески подходит к своей профессиональной деятельности, он не может не заниматься новаторством и изобретательством*: педагог постоянно создаёт и развивает в личности те качества, которые прежде были другими или их вообще не было ещё совсем недавно.

Более того, *творческая работа*, на которой основывается изобретательство, является достаточно типичным видом педагогической деятельности хотя бы потому, что методика, как совокупность педагогических методов, проявляется в этой деятельности в виде *мастерства использования этих методов*. Высший уровень такого мастерства использования (именно использования) определённых методов и оценивается в качестве **педагогической технологии**. И кстати, такая оценка характерна не только для педагогики, но и других видов деятельности. Хотя нередко ещё технологии либо не разводятся с методиками, либо их разведение представляется недостаточно убедительно и аргументировано.

Именно поэтому *изобретательство* (в его целевом, содержательном, процессуальном и технологическом аспектах), как педагогическое явление, *упорядочивает и систематизирует* педагогическую деятельность (с учётом приведённой в главе 1 последовательности факторных этапов исследования) и является безусловной и неотъемлемой составляющей любой педагогической деятельности. Что и становится основанием для использования изобретательского подхода в нашем исследовании.

Реальное проявление изобретательства в области педагогики не может не иметь названия **«педагогическое изобретательство»**.

Прежде чем перейти к анализу идей *педагогической инженерии* отметим следующие негативные явления в российском образовании, которые ме-

шают эффективному использованию известных традиционных методов адекватного обновления, модернизации образования:

- во-первых, *теоретическая и практическая российская педагогика* всё ещё, как в советское время, очень *мало использует* (возможно, в силу просто традиционного неинтереса) *опыт международной, зарубежной педагогики*, которая имеет немалые достижения – в том числе и методологические; тем самым современная отечественная педагогика была (и во многом ещё остаётся) достаточно изолированной, ориентированной именно на «советскую педагогику»; хотя педагогика (как и любая другая наука) не может иметь только отечественную природу;

- во-вторых, *далеко не все виды инновационной педагогической деятельности и позитивный опыт экспериментальных образовательных площадок*, а также *перспективные педагогические проекты* используются и реализуются в российском образовании – в локальных, а тем более глобальных масштабах;

- в-третьих, поскольку радикальные преобразования современного отечественного образования начались ещё в 80-е годы XX века, и неоднократно за это время менялись направленность и характер их, то можно сделать вывод о том, что эти изменения не имели достаточного научного и материального обеспечения; более того, результаты такой многолетней неупорядоченности привели к кризису образования, происходящему на фоне системного кризиса российского общества;

- в-четвёртых, цели, *содержание и технологии* современного отечественного образования (во всех его проявлениях) *мало ориентированы на выход страны из состояния системного кризиса и достижение благополучия* – человеком, семьёй, этносом, трудовым коллективом и обществом

- в-пятых, научные и прикладные интересы, ценности и возможности российской педагогической науки, российского образования и обыденной практики нередко и во многом расходятся;

- и, наконец, в-шестых, в разработке глубоких и актуальных проблем современной российской педагогики и образования мало используются идеи и

методы современного естествознания и социологии, которые, кстати, имеют выдающиеся методологические и содержательные результаты, могущие принести немалую пользу именно педагогике; к числу последних можно отнести, например, *видоспецифические особенности восприятия, биологические основы эстетики, информации и коммуникации; физиологические основы обучения, воспитания (научения), проявления интеллектуальности* через язык, культуру, мышление, творчество, планирование, изобретательство (инженерию) и др.

Названные проблемы порождают необходимость решения соответствующих специфических педагогических задач, соотносимых в наших исследованиях именно с дошкольным образованием, которые заключаются в следующем:

- *рациональная организация* целенаправленной деятельности всех субъектов взаимодействий в системах «человек – его благополучие», «ученик – учитель», «класс (группа учеников) – учитель», «ученик – группа учеников», «ученик – группа учителей», «класс – группа учителей», «образовательная структура – соответствующий орган управления ею» – в аспекте целеполагания, планирования, содержания и методов взаимоотношений, а также управления и устойчивого развития названных систем;

- *целесообразное распределение* и реализация функций субъектов педагогических взаимодействий в рассматриваемых системах и в аспектах «субъект-субъектность» и «субъект-объектность»;

- *оптимизация* информационно-коммуникативного обеспечения обучающе-воспитывающих взаимоотношений субъектов образования в рассматриваемых системах – в аспектах их рациональности и благополучия (здоровья);

- *лично-возрастная ориентация* научной и технологической составляющих комплексного процесса «обучение – воспитание – целенаправленное развитие», т.е. образовани, – в аспекте эколого-валеологизации его.

Говоря здесь об ученике и учителе мы понимаем их в качестве субъектов комплексного процесса «обучение – воспитание – целенаправленное развитие», так как эти частные процессы неразделимы, сущностно взаимосвязаны, взаимодополняемы и интегрируются в образование.

Если теперь исходить из того, что в переводе с французского *ingenier* (лат. *ingenium*) означает буквально *способность, изобретательство*, то, во-первых, этим объясняется, почему в названии настоящей главы сопрягаются «педагогическое изобретательство» и «педагогическая инженерия», во-вторых, *при современном устремлении к научному обоснованию* буквально всех актуальных материальных и идеальных явлений возникает *необходимость и в строгом научном обосновании и обеспечении* процесса изобретательства. Именно в связи с этим *в изобретательстве, как общем явлении, выделяется такой его вид, который основывается на использовании системных научных подходов и адекватных им технологических процессов и который принято называть инженерией.*

В конкретных областях знаний даются соответствующие названия инженерии, например, **социальная инженерия, психологическая инженерия, педагогическая инженерия, авиационная инженерия** и т.д.

Таким образом под *педагогической инженерией* целесообразно понимать проекцию парадигмальной системы «инженерия» на парадигмальную систему «педагогика», или инженерию в области педагогики.

За четыре века существования и развития современной инженерии (как осознанного и выделенного вида специфических научных знаний и деятельности – инженерии общей и специальной) она приобрела обширные масштабы и глубокую сущность. Хотя предпосылки изобретательства и инженерии появились в человеческом обществе ещё в древние времена – в связи с проявляющейся необходимостью создавать орудия труда, жилища, пирамиды, ирригационные каналы и т.д. В историческом аспекте этот процесс рассмотрен в первой главе.

Однако само понятие «инженер», и соответствующий ему вид специфической деятельности (изначально – технической), появилось ещё в XVI веке в Голландии. В последующие века инженерная техническая деятельность распространилась на многие страны. В XVII веке в Дании появилось первое учебное заведение для подготовки инженеров. А в XVIII веке (1712 г.) в России была создана Петром I в Москве инженерная школа.

В XIX веке стали различать *инженеров-практиков* (мы бы сказали – изобретателей) и *профессиональных инженеров*, способных на основе строгих, по своему времени, научных знаний и отработанных технологий создавать под возникающие проблемы полезные технические конструкции, сооружения.

В 40-е годы XX века появилась *инженерная психология*, которая начала развиваться сначала как направление традиционной психологии труда, объектом которой было *исследование взаимодействий* человека с предметами и орудиями труда, а затем с 50-х годов *утверждается инженерная психология в качестве самостоятельной науки*.

Однако, если инженерная психология изучает рациональную организацию деятельности людей в системе «человек – машина» – в широком понимании машины, как технической системы, то всё более актуализируется проблема рационализации деятельности людей (индивидуума и групп) в системе «человек – коллектив (общество, социум)», имеющей социальную природу.

Обе эти области знаний, имеющие, соответственно, психологическую и социальную ориентацию, утверждают инженерную методологию для разработки психологических и социальных систем.

Выходят десятки книг и статей по инженерной психологии, это труды Дж. Рабидо, Д. Мейстера, У.Е. Вудсона, Д.В. Коновера, С. Иванова, Б.Ф. Ломова и др.

В 80-е годы происходит окончательное признание и конституирование в отечественной социологии понятия «*социальная инженерия*», хотя появилось оно в отечественной литературе значительно раньше – в начале 70-х годов в связи с критикой западной социологии и социальной психологии.

Среди первых исследователей современных социоинженерных проблем необходимо отметить, прежде всего, А.И. Пригожина, Х. Бекнера, Х.Е. Бариеса, И.Х. Мэджа, Р.А. Нисбета, К. Попперса, Г.А. Антонюка, А.К. Зайцева, А.И. Кравченко, И.П. Попову, Л.Д. Сысоеву, Ж.Г. Товденко, В.И. Щербину и др.

Обратимся, однако, к семантике понятий «инженерная психология» и «психологическая инженерия», «инженерная социология» и «социальная инженерия», наконец, «педагогическая инженерия» и «инженерная педагогика».



Названные определения являются симметричными. Все они получили распространение. И всё-таки мы в своих исследованиях используем понятия «психологическая инженерия» [54, т. 10, с. 275], «социальная инженерия» [368, с. 286], «педагогическая инженерия» [368, с. 284]. Потому что каждое из названных понятий характеризует определённый вид деятельности – инженерию, используемую в конкретной области знаний, – в психологии, социологии или педагогике, соответственно. Возможно и продолжение этого качественного ряда. Тем самым речь идёт об инженерном методологическом подходе.

Хотя в других случаях, когда используются методы конкретных наук (например, психологии, социологии, педагогики) для изучения и разработки явлений инженерии, целесообразно, в связи с принципами семантики, говорить, соответственно о «инженерная психология», «инженерная социология» и «инженерная педагогика».

В любом случае явления изобретательства и инженерии играют большую роль в материальном и духовном обеспечении жизни современного человека и развития общества.

Особое отношение к педагогической инженерии объясняется тем, что современная российская практическая педагогика (и в частности, общее и высшее образование) переживает затянувшийся с 80-х годов XX века кризисный период, которого в принципе не могло не быть в связи опережающим кризисом российского общества (Б.С. Гершунский [82]; А.И. Субетто [349]).

В этих условиях и возникает *актуализированная необходимость в радикальных преобразованиях глобальных и локальных социальных и образовательных систем.*

*Сущностная глубина и масштабность этих преобразований* имеют целевые, содержательные, процессуальные, технологические, материальные, духовные, культурные, ценностные и даже методологические основания. Эти обстоятельства порождают соответствующие проблемы и побуждают к поиску *общих и конструктивных методов и методологий системного совмещения*

*научного и практического обоснования и обеспечения решений этих проблем.* В этом аспекте мы и обращаемся к методологии инженерии, общая схема которой представлена в главе 1.

Свою роль при этом сыграло то обстоятельство, что в последние 50 лет разработка многих социальных систем и поиск решения социальных проблем осуществляется достаточно успешно с помощью методологии социальной инженерии, которая может быть перенесена на системы, проблемы и задачи современной педагогики и образования, индуцировав, таким образом, педагогическую инженерию.

Этот вывод основан на том, что педагогика, образование являются проявлениями социальной сущности человека и общества.

*Покажем теперь, что инженерный подход к преобразованию, радикальному обновлению педагогических, образовательных систем, может оказаться весьма полезным для разработки эффективных педагогических систем и построения адекватных им педагогических теорий.*

Таким образом проецируя методологию и общую теорию социальных преобразований, называемую социальной инженерией, на конкретную подсистему социума, называемую педагогикой (образованием), мы устремляемся к формированию гомологической теории неразрушающего преобразования, реформирования, модернизации педагогических, образовательных систем – в режиме их устойчивого развития.

*Инженерная терминология и сам инженерный подход к педагогической области знаний вряд ли покажутся неестественными теоретикам и даже практикам педагогики, потому что оба эти аспекта присутствуют, в бóльшей или меньшей степени, в современном педагогическом знании, которое оперирует многими «инженерными» терминами типа «технология», ТРИЗ, «изобретательство» и др.*

*Выделяя педагогическую инженерию, имеют в виду специфическую инженерную деятельность и инженерный подход к изучению и практическому*

*му проведению радикальных изменений или даже созданию педагогических образовательных систем.*

**Инженерная деятельность** (в сравнении с другими видами деятельности) достаточно своеобразна, и проявляется это в следующем:

- во-первых, *в самой природе объектов инженерной деятельности, которые являются искусственными системами, создаваемыми самим человеком, например, искусственный спутник, искусственный отбор, искусственный интеллект, эколого-валеологическое общее образование, эколого-валеологическая подготовка студентов педагогических вузов.* Мир объектов инженерной деятельности чрезвычайно разнообразен – от сферы промышленности и сельского хозяйства до медицины, искусства и, конечно, педагогики, образования;

- во-вторых, *в характере инженерной деятельности, которая проявляется в проектировании, изобретательстве, конструировании, анализе проектируемых систем, технологической реализации проектов, а также в научном обосновании их;*

- в-третьих, *в самой постановке основных общих задач, заключающейся в создании систем, которые преобразуют материалы, обучение, воспитание, образование, информацию, социум, культуру и т.д. – в более полезные, потребности и ценностные формы.*

Поскольку педагогическая инженерия – это не просто термин, но перенос на область педагогики методологических подходов из инженерной сферы и социальной инженерии, то понятие «педагогическая инженерия» целесообразно рассматривать как форму приложения инженерного, а точнее, социоинженерного подхода к области педагогики.

Именно такое понимание педагогической инженерии представлено в монографии З.И. Тюмасевой [368, с. 284-293], которая, как показал анализ доступной научной литературы, является первой из тех, кто ввёл это понятие и научную и прикладную педагогику, раскрывая с его помощью сущность тех педагогических явлений, которые были недоступны изучению и разработке с помощью других известных методологических подходов.

В своей монографии З.И. Тюмасева достаточно полно характеризует «социоинженерный подход к педагогическим системам, процессам», который «выражается в *конкретно-практических и методологических установках* на применение комплексных антрополого-социальных научных знаний и *методов для изменения самого подхода* в направлении к проектированию, программированию, организации и контролю за развитием педагогических систем, с целью обеспечения их структурно-функциональной системности, оптимизации и устойчивости, неразрушающего изменения. Тем самым, педагогическая инженерия характеризуется *конструктивным системным подходом к специфическим объектам своего внимания, не претендуя при этом на подмену собой других видов научно-прикладной педагогической деятельности*, например, на разработку конкретных, специальных и частных проблем образования или на роль некоего концептуального оппонента теории управления образованием» [368, с. 288].

В приведённой развёрнутой цитате выделяются следующие аргументы, мотивирующих *актуальность использования метода инженерии* в различных областях знаний и деятельности:

1) инженерный подход нацелен на выявление установок по обновлению определённых знаний, методов, деятельности – с целью целесообразного изменения «самого подхода» к проектированию, программированию, организации и контролю за развитием определённых систем (в нашем случае – педагогических);

2) педагогическая инженерия, как методологический подход, (не конкурируя с системным подходом и конкретными методами научно-прикладной деятельности) позволяет упорядочить многообразие подходов и методов изучения конкретного явления, конструктивизируя этот процесс упорядочения;

3) характеризуя педагогическую инженерию как *конструктивный системный подход*, подход подчеркнём, что она не подменяет и не игнорирует, но использует концептуальное обоснование и обеспечение разработки отдельных проблем.

*Безусловно принимая аргументы, названные З.И. Тюмасевой и имея в виду специфику и особенности рассматриваемой в нашем случае проблемы, а следовательно, объекта и методов исследования, придётся конкретизировать, уточнять и развивать общие положения, приведённые в цитируемом источнике.*

З.И. Тюмасева рассматривает педагогическую инженерию *в аспекте изменений* (радикальных и постоянных, а также постепенных) – *разных уровней, масштабов и глубины, включая обновление, реформирование, модернизацию, инновации, оптимизацию, сознательное воздействие, перемены, эволюцию, и, конечно, создание.* Последнее явление наиболее сложное, потому что образование – *это искусственная система, созданная, развиваемая и создаваемая, а следовательно, изменения, происходящие в образовании, необходимо рассматривать как искусственные процессы создания и разработки* больших или малых его подсистем.

Анализируя инженерный подход к социальным и педагогическим системам, З.И. Тюмасева [368, с. 290-292] обращает внимание на осторожное отношение К. Поппера к социоинженерному обоснованию и обеспечению социальных систем – и только потому, что *«не существуют социологические теории, которые способны обосновать масштабные социальные преобразования».*

И далее З.И. Тюмасева задаётся вопросом очень глубокого смысла: *«а что, разве существует педагогическая теория масштабных преобразований педагогических (образовательных) систем разных уровней организации? Если всё-таки существует, то почему в нынешнем российском образовании происходит то, что происходит?»* [368, с. 290].

Чтобы знать ответ на этот вопрос, необходимо уметь ответить на другой упреждающий вопрос: *а как вообще создаются искусственные системы, в частности, социальные и педагогические; разве без всякого обоснования, чтобы уже после такого создания под эту эмпирическую систему подвести некоторую теорию?*

Но в этом нет никакого научного смысла и практической целесообразности.

*Процесс создания эффективных и целесообразных искусственных систем должен быть не просто эмпирическим, но научно-эмпирическим, изобретательским, инженерным.* Конечно, этот процесс необходимо научно осмысливать и обосновывать, соотнося результаты этих поисков с этапной и итоговой практикой. Эта логика и ведёт к комплексным явлениям, называемым социальной инженерией и педагогической инженерией.

А поскольку речь идёт об искусственных системах, отпадает вопрос о их масштабе: о величине, объёме системы, о её радикализме, глубинности, значимости, временному существованию, уровню организации. Такая система создаётся под конкретную проблему, и целесообразность её обосновывается и обеспечивается самим научно-отработанным методом и лонгитюдным анализом процесса создания этой системы – на основе инженерного подхода.

К. Поппер рассматривал социальную (а следовательно, и педагогическую) инженерию «как *метод постепенных реформ и преобразований*» (по З.И. Тюмасевой, [368, с. 291]). Но выше в этой главе показано, что инженерия целесообразна как раз потому, что 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, инженерии, – конечно, на основе специфического комплексного процесса, имеющего 14 специфических этапов, описанных в главе 1. Так вот, этот комплексный процесс, как показано выше, может расчленяться на периоды двух типов – постепенного и сущностно-радикального преобразования системы.

Более того, *процессы создания и развития искусственных систем* (к коим относятся и многочисленные образовательные системы), имеющие выраженные *периоды конструирования и радикального преобразования, а также постепенного изменения и обновления, необходимо соотносить с выраженными периодами достаточно устойчивого и проблемного, кризисного развития* динамических систем. В этом, собственно, и заключается одна из общих закономерностей развития, которая *характеризует природу*

сложной *изменчивости* материальных и адекватных идеальных систем – в проявлениях качественных и количественных изменений.

Если в главе 1 нами выделены основные направления, этапы комплексного процесса создания определённых систем, удовлетворяющих потребностям человека или необходимых для эффективного решения актуальных проблем и основанных на упреждающих факторах и некоторых предпосылках, то З.И. Тюмасева в своей монографии [368, с. 289-293] даёт *характеристику предметной области педагогической инженерии, выделяет основные направления* в этой области и *определяет концептуальные основы педагогического* подхода к реформированию (именно к реформированию, но не к созданию) педагогических систем.

Подчеркнём, в связи с этим: имея дело с развивающейся (а в наше время – с бурно развивающейся педагогикой, образованием), необходимо иметь в виду не только реформирование (разной масштабности и глубины), обновление, усовершенствование, модернизацию, но и создание, сотворение несуществовавших ранее систем.

Рассмотрим рекомендации З.И. Тюмасевой, которые будут скорректированы, уточнены и в таком виде использованы в нашем исследовании.

*В предметной области педагогической инженерии выделяются следующие уровни:*

- *институционный*, соответствующий обоснованию, обеспечению проектирования, совершенствованию педагогических систем разных уровней организации;
- *организационный*, ориентированный на создание и эффективное управление формальными педагогическими системами, а также на координацию, упорядочение, согласование функционирования неформальных систем;
- *системный* – характеризуется соподчинением, взаимосвязью спроектированных и изучаемых педагогических систем разных уровней организации;
- *лично-групповой* – обращённый к регуляции субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в педагогическом процессе.

В связи с описанными уровнями педагогической деятельности выделяется система чётко выраженных направлений этой деятельности:

- *анализ и диагностика* инженерно-конструктивных возможностей и основных характеристик педагогических систем;
- *инженерное конструирование* педагогических систем (их проектирование, программирование, планирование);
- *инженерное обслуживание* педагогических систем (конструктивная проработка, совершенствование, экспериментирование в аспекте эксплуатации систем).

*Характеристика основных проявлений предметной области педагогической инженерии:*

- *ориентация на процессуальное изучение и изменение* (совершенствование) педагогических систем – с целью достижения их личностно-коллективной вариативности и эквивалентности;
- *установка, нацеленность* на использование комплексных научно-междисциплинарных методов и средств, позволяющих решать комплексные проблемы создания, разработки, конструирования, обоснования, обеспечения и реализации педагогических систем;
- *рациональная внутренняя дифференциация на подсистемы* создаваемой и разрабатываемой базовой педагогической системы – по уровням её организации, структурируемости, функциям и подходам к разработке подсистем.

И всё-таки К. Поппер не стоял на категорических и безусловных позициях отрицания радикальных и глобальных изменений социальных (педагогических) систем – в процессе их создания, доведения до приемлемого состояния, качества и совершенствования, хотя и выделял режимы «постепенных реформ» и «малых изменений». Однако он же говорил о «реформировании мало-помалу» до тех пор, пока не будет *приобретён большой опыт* в социальной, а следовательно, и педагогической инженерии. И при этом отдавался отчёт в том, что радикальные и глобальные изменения социальных и педагогических систем *несут опасность непредвиденных последствий и разрушений*.



Именно разработанная нами и представленная выше «последовательность факторных этапов педагогической инженерии (в широком её понимании) предполагает достаточно последовательное чередование практики, теории и собственно изобретательства – при всей возможности достаточно глубоких радикальных шагов и подходов, которые в определённом смысле последовательны и достаточно постепенны.

И если ранее З.И. Тюмасева рассматривала шесть общих периодов педагогической инженерии, то в этой книге нами разработана последовательность из 14 факторных этапов-периодов, которые конкретизируют общий процесс инженерии и разбиты на 6 модулей, совокупность которых названа выше созинерией.

В этих условиях остаётся только принять к сведению вывод З.И. Тюмаевой: «Если спроецировать концептуальные основы социальной инженерии на область педагогической инженерии, то сформируется специфическая концептуальная основа педагогического подхода к реформированию, преобразованию педагогических систем» [368, с. 291].

В связи с проводимой разработкой общих идей педагогической инженерии научное обоснование и *обеспечение процесса и результата создания педагогической системы эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ на пути к формированию эколого-валеологической готовности их целесообразно ориентироваться на проходящую в настоящее время комплексную и глубинную модернизацию* российского образования в целом, а следовательно, на *адекватную модернизацию дошкольного и педвузовского образования – в аспекте радикального обновления и оздоровления образовательной среды и образовательных технологий, т.е. экологизации, валеологизации и комплексного оздоровления образования, которому, тем самым, придаётся эколого-валеологическое обеспечение.*

*Названные общие направления модернизации образования неотвратимы* потому, что главные и многие изменения, проводимые в образовании, обуславливаются (прямо или косвенно) радикальными переменами, происходя-

щими в обществе. Тем самым, просто невозможно избежать адекватных радикальных изменений в российском образовании, когда радикально меняется само российское общество. К тому же проявляются сущностно *разные уровни организации образования*, каждый из которых обусловлен характерной личностно-возрастной спецификой обучаемых и адекватным содержанием, процессуальностью, характером, методологией образования и динамизмом его.

Ну, а *оздоровление* образовательной среды и дифференцированного образования, как важный фактор рассматриваемой модернизации, разрабатывалось сначала (с 70-х годов XX века) на основе *экологизации образования* и, прежде всего, реализации учебных *экологических курсов*, затем с 80-х годов – с помощью использования *идей и методов педагогической валеологии* и соответствующих учебных курсов, а с 90-х годов экспериментально вводятся эколого-валеологические учебные курсы и реализуются комплексные идеи оздоровления самого образования и субъектов его.

Названное целенаправленное насыщение общего образования экологией, валеологией и эколого-валеологией происходит в виде отдельных последовательностей этапных научно-методических действий – на пути к построению соответствующих концепций экологического, валеологического и эколого-валеологического образования.

Эти структурно-функциональные последовательности конкретных педагогических действий, приводящие к появлению, созданию определённых педагогических явлений, вполне подпадают под понятие *«педагогическая инженерия»*, если, конечно же, эти поисково-творческие последовательности приводят к результату, имеющему научно-прикладную сущность в виде *целевой объективной педагогической системы*, поддержанной соответствующими *концептуальными установками или локальными концепциями*.

По параллельным путям, названным педагогической инженерией, прошло создание и последующее развитие систем «экология» и «экологическое образование», «валеология» и «валеологическое образование», «эколого-

валеология», «эколого-валеологическое образование» и «формирование эколого-валеологической готовности педагогов (в нашем случае – педагогов ДОУ)».

А так как сами названные системы и процессы создания и развития (а следовательно, и инженерии) их не являются линейными, то в качестве исходных базовых, этапных факторов инженерии системы «эколого-валеологической подготовка педагогов (и соответственно, формирование готовности педагогов ДОУ)» выберем системы «экологическое образование» и «валеологическое образование».

Такой выбор обуславливается следующими условиями:

- *во-первых*, системы «экологическое образование» и «валеологическое образование» имеют не только *концептуальное обоснование и обеспечение*, но и *подкрепляются экологическим и валеологическим манифестами*;

- *во-вторых*, именно инженерный подход к процессу разработки и создания названных систем высвечивал естественным образом *сущностную связь экологии со здоровьем* (при концептуальном обосновании экологического образования и самой экологии) и валеологии с окружающей средой, точнее, с взаимоотношениями её и человека;

- *в-третьих*, *концептуальные связи* экологии (экологического образования) и валеологии (валеологического образования) *индуцируют* достаточно естественным образом – на основе интеграции этих научно-прикладных областей – экологию и валеологию в эколого-валеологию (в виде научных и образовательных областей).

Именно в связи с этим настоящая глава заключается характеристиками инженерного подхода к экологическому образованию и валеологическому образованию, на основе чего в следующей главе можно будет перейти к инженерно-концептуальной разработке формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

Фундаментальная инженерно-концептуальная разработка экологического образования, вслед за развитием экологии, началась в России с 80-х годов XX века, но особенно энергично происходит в 90-е годы по следующим направле-

ниям (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, Н.М. Мамедов, Л.П. Салеева [193], [233], С.В. Алексеев [6], Н.Ф. Реймерс [316] и многие другие):

- исторически и обыденно обусловленное *формирование специально-методологических основ* экологического (а затем, по гомологии, валеологического и эколого-валеологического) образования; названные основы развиваются в систему;

- *разработка отдельных учебных экологических курсов* (общеобразовательных и вузовских), разной степени общности и конкретики, как начального условия последующего создания целенаправленной системы непрерывного экологического образования;

- *необходимость подготовки* подрастающего человека к активному участию в решении актуальных обыденных, прикладных и научных вопросов и проблем (личностно-возрастной ориентации) по взаимоотношениям человека с ближним окружением и биосоциальной окружающей средой;

- *создание интегрированного* (по всем уровням образования) *непрерывного экологического образования в виде целостной образовательной системы*;

- *структурно-функциональная дифференциация* образовательной области «экология» по отдельным частным областям – экология биологических систем, экология человека (среда обитания, здоровый образ жизни, факторы здоровья), глобальная экология, экология города, агроэкология, промышленная экология; кроме того, *система непрерывного экологического образования дифференцируется* по этапам-подсистемам, которые ориентированы на личностно-возрастные особенности обучаемых по уровням – дошкольное образование, начальное, основное, среднее (полное), высшее (педвузовское, специализированное);

- *системное интегро-дифференцированное структурирование* экологии и, соответственно, экологического образования, когда параллельное изучение общих и частных проблем этих областей знаний и деятельности обеспечивало развитие концептуально-прикладных и технологических идей экологии и соответствующей области образования.

В связи с масштабной разработкой экологии, как науки и вида образования, по отмеченным направлениям, к концу XX века были получены следующие наиболее общие и достаточно значимые результаты, которые актуализируют сопряжённое развитие валеологии до уровня концептуальных основ не только самой валеологии, но и эколого-валеологии. Эти результаты заключаются в следующем:

- *во-первых*, экология настолько обогатилась знаниями и методами решения актуальных экологических проблем, что приобрела интегральный, целостный характер, закрепившись как самостоятельная социально значимая наука;

- *во-вторых*, достигнув такого уровня, экология стала оказывать заметное влияние на все сферы экологической, социальной, духовной, а следовательно, и образовательной жизни человека и общества;

- *в-третьих*, экологическое образование официально признаётся как одно из приоритетных направлений совершенствования деятельности образовательных систем;

- *в-четвёртых*, экология становится основой формирования нового образа жизни, характеризующегося гармонией в отношениях человека с окружающей средой;

- *в-пятых*, принимаются к реализации идеи экологически безопасного, устойчивого развития, введения понятия «гражданин планеты» и открытого обсуждения глобальных проблем;

- *в-шестых*, достигается достаточная подготовка и повышение квалификации педагогических кадров по вопросам экологического воспитания;

- *в-седьмых*, в рамках Концепции общего экологического образования [193] и Концептуального подхода к дошкольному экологическому образованию и воспитанию [192] высвечивается взаимосвязь экологии и здоровья, тем самым закладываются концептуальные основы общего эколого-валеологического образования и, в частности, дошкольного эколого-валеологического образования, что является важным фактором последующей разработки концеп-

ций эколого-валеологической подготовки педагогов общего образования вообще и прежде всего дошкольного образования.

Таким образом процесс *исторического формирования непрерывного эколого-валеологического образования*, как важного педагогического фактора целенаправленного конструирования взаимоотношений подрастающего человека с окружающей средой, имеет следующие объективные основания для своего развития:

- *анализ исторических* и обыденных *предпосылок* целенаправленного формирования отношений подрастающего человека с природой, социальной группой (обществом) и самим собой, имея при этом в виду (как показано в главе 1), что, таким образом, комплексные предпосылки эколого-валеологического обеспечения обучения, воспитания и развития исторически появились и проявились раньше, чем специализированные предпосылки, во-первых, эколого-валеологических научных знаний и, во-вторых, экологического и валеологического обучения, воспитания и развития на разных уровнях их;

- *создание*, педагогическое *изобретение*, *педагогическая инженерия экологического образования* – по разным уровням образования (дошкольного, начального, основной общеобразовательной школы, средней (полной) общеобразовательной школы, высшего образования – по разным специальностям) и в связи с необходимостью формирования подрастающего поколения, готового конструктивно и эффективно решать глобальные и локальные экологические проблемы, рассмотренные выше в главе 2;

- *радикальные изменения первичной модели экологического образования* – в системе общего и высшего образования: разработка сначала отдельных экологических курсов, а затем непрерывного экологического образования (ЭО) и поочередная ориентация его на краеведение, природоохрану, рациональное природопользование, охрану окружающей среды, наконец, на системную экологию, отображающую развитие биосферы на пути её к ноосфере;

- *функциональные изменения экологического образования* – в виде акцентирования внимания на определённых функциях экологии: экологическая безопасность, экологическая культура, использование природных ресурсов,

радиоактивное загрязнение территории, экология и здоровье, межгосударственные экологические проблемы, экология человека, экология города, экология региона, экология России и др.;

• *последовательная, непрерывная дидактическая, методическая и технологическая* проработка ЭО: совершенствование, обновление, переработка, развитие, – обусловленные развитием самого научного знания, реальными экологическими проблемами и развитием образования в целом.

А в качестве основных принципов концептуализации и построения системы экологического образования называются следующие широко известные педагогические принципы – гуманизации, научности, прогностичности, непрерывности, систематичности, интеграции и взаимного раскрытия глобальных, региональных и локальных аспектов экологии [193, с. 13].

Анализ специальной научно-педагогической литературы показывает, что концептуальные основы экологического образования разработаны более основательно, чем те же основы валеологического образования. И это можно объяснить хотя бы тем, что экология более чем на 100 лет «старше» валеологии, что не могло не сказаться на глубине разработки последней. Хотя, как подчеркнуто выше, концепция экологического образования естественным образом увязывается разработчиками её со здоровьем человека.

А разрабатываемые разными авторами валеологические концепции или концептуальные основы педагогической валеологии интерпретируются затем в «Кодексы здоровья». И конечно, такое многообразие оправдывается авторами. Именно поэтому на пути к разработке в следующей главе концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования мы остановимся теперь на упреждающей общей характеристике наиболее известных концепций валеологического образования (Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушин [118, с. 137-164]; Л.Г. Татарникова [356, с. 69-95]; Петленко В.П. [285, т.1, с. 47-52]; Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова [254, с. 21-25]; В.П. Казначеев [162, с. 188-201]; З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша [365, с. 143-170]).

Разрабатывая концепции валеологии и валеологического образования названные исследователи не могли не исходить из того, что валеология – достаточно сложившаяся наука, основы которой заложил И.И. Брехман [56]. Хотя есть и другое мнение, так ещё в 1997 году В.П. Казначеев писал: «валеология – это новое междисциплинарное направление, которое ещё не сформировалось в отдельное поле науки» [162, с. 189].

В этих условиях целесообразно исходить *из одновременного и сопряжённого продолжения развития валеологии и валеологического образования* – на пути педагогической инженерии, нацеленному на достаточно полное завершение разработок концепций валеологии и валеологического образования.

Именно такой подход (наряду с рассмотренным выше подходом к экологии и экологическому образованию) позволяет перейти к педагогической инженерии, ведущей к достижению результата – концепции явления «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

При том что инженерно-концептуальное развитие валеологии и, соответственно, валеологического образования происходило по следующим направлениям:

- *анализ исторически, национально и обыденного обусловленного развития отношений человека к своему физическому, духовному и социальному благополучию, а также к благополучию био-эко-социальной среды;*
- *разработка и реализация гигиенического обеспечения общего образования, а также – элементов санитарии, санологии, медицины, комплексной профилактики и системного обучения оздоровлению и здоровью – в индивидуальном понимании;*
- *расширение понятий «здоровье» и «оздоровление» от уровня отдельного человека, до этноса, поколения, социальных групп, нации, общества, разных видов окружающей среды – образовательной, природной (экологической), экономической, социальной, локальной и глобальной, а также – образовательного процесса и здорового образа жизни;*
- *разработка и технологическое обеспечение сначала отдельных валеологизированных и валеологических учебных курсов – для общего и педвузов-*



ского образования, а затем формирование здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования – в связи с оздоравливающей образовательной средой и здоровым образом жизни;

- *создание системы непрерывного валеологического образования, интегрированного по всем уровням образования подрастающего человека и дифференцированного по основным этапам личностно-возрастного развития обучающихся;*

- *формирование в учебных заведениях целостной обучающе-воспитывающе-развивающей системы, обеспечивающей комплексный, системный подход к эффективному оздоровлению субъектов образования, образовательного процесса и образовательной среды – в связи со здоровым образом жизни обучающихся;*

- *создание в каждом образовательном учреждении валеологической службы или центра здоровья, которые тесно сотрудничают с родителями и педагогическим коллективом учреждения, а также с детской поликлиникой в вопросах диагностики, профилактики, консультирования, оздоровления и необходимого оперативного лечения обучающихся.*

С позиций названных здесь валеологических подходов рассматриваются в настоящее время не только новационные педагогические теории, но и традиционные дидактические системы.

Так, Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин и А.Г. Трушкин [118, с. 137-164] дают валеологический анализ «различных концепций обучения и воспитания», исходя как раз из того, что «традиционное обучение не способствует сохранению здоровья школьников, а зачастую и наносит значительный вред», а следовательно, является здоровьезатратным; потому-то «оно не может быть признано валеологически целесообразным».

К числу таких экологически неэффективных систем относятся (по обоснованному, доказательному мнению Ю.К. Бабанского, О.А. Никифоровой, Н.П. Горбунова и других), например, известные дидактические системы В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

В то же время гуманистические системы воспитания, разработанные и реализованные В.А. Сухомлинским – «Школа радости» и Ш.А. Амоношвили – «Школа жизни», оцениваются как здоровьеразвивающие.

Разработано немало концептуальных основ валеологического образования и валеологизации образования, а также педагогической валеологии, которые не могут не основываться на самой науке валеологии, основоположником которой довелось стать И.И. Брехману и которые выполнялись Р.И. Айзманом, Г. Кружилиным, Т.Ф. Ореховой, Л.Г. Татарниковой, Г.К. Зайцевым, Э.М. Казиним, Л.Б. Дыханом, С.В. Кукушкиным, А.Г. Трушкиным, З.И. Тюмасевой, Е.Г. Кушниковой и др.

Однако, не устремляясь здесь к *сравнительному анализу многочисленных концептуальных разработок* «школ здоровья», педагогической валеологии и валеологического (валеологического) образования (что было сделано в 1996 году экспертами ВОЗ, а в 2000 году и не является задачей нашего исследования на Всероссийском), проведём интеграцию тех основных концептуальных принципов, которые с одной стороны, являются базовыми для названных разработок, а с другой стороны, они сопрягаются, не противореча друг другу, и потому будут использованы в следующей главе при концептуальной разработке педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ.

При выполнении теперь *интеграции основополагающих валеологических идей, вносимых в педагогику*, используются те из них, которые приводятся разными исследователями, отмеченными выше, и прежде всего в обзоре, представленном в книге Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушина и А.Г. Трушкина [118] и уточняются нами:

- здоровье как система разных видов благополучия человека;
- здоровье как целостный феномен и системное качество человека;
- индивидуальное и общественное ценностно-потребностное отношение к здоровью;
- здоровье как динамический этапный результат процесса оздоровления;
- индивидуальное и типично-возрастное здоровье;

- ответственное отношение человека к самому себе, своему благополучию и своему здоровью;
- зависимость здоровья от образа жизни, здоровый образ жизни;
- здоровье как категория культуры;
- целенаправленное здоровьесбережение, здоровьесформирование и здоровьеразвитие средствами валеологизированного обучения, воспитания и развития;
- образование как важный фактор целенаправленного развития здоровья подрастающего человека;
- активное отношение к своему здоровью, основанное на обучении здоровью, как эффективном факторе оздоровления;
- культуросообразность, природосообразность и личностный подход как факторы валеологизации образовательной среды;
- выбор оптимальных здоровьесберегающих педагогических технологий, учитывающих возрастные особенности и адекватные им программы, а также условия и возможности социальной и экологической среды;
- диагностика уровня индивидуального здоровья – с учётом психосоматических, конституциональных и социально-духовных особенностей личности;
- обучение методам самодиагностики, самооценки, самоконтроля и самокоррекции психосоматического статуса организма на всех этапах жизни;
- организация системы рекреационных, коррекционных и реабилитационных мероприятий по сохранению здоровья, созданию комфортных условий для детей «группы риска»
- актуализация индивидуальных потребностей личности и ориентация на знания собственных возможностей и особенностей соматического, психического, социального и духовного благополучия;
- оптимизация социально-гигиенических условий жизнедеятельности детей и педагогов.

Ну, а *Европейская сеть* школ, содействующих здоровью, (именно – общеобразовательных учреждений) опирается в своей деятельности на 10 основных и достаточно общих для образования принципов, принятых на первой

конференции этой «сети» состоявшейся в 1997 году и разнесённых по следующим разделам: демократия, равенство, доверие и компетентное действие, школьная среда, учебная программа, обучение учителей, измерение успеха, взаимодействие, общественность и поддержка [118, с. 159-161].

Таким образом, рассмотренная выше совокупность научно-педагогических факторов обуславливает функциональность этапов процесса инженерного создания педвузовской системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Начиная эту главу, посвящённую *педагогическому* изобретательству (инженерии) как процессу, приводящему к созданию системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования», мы обратились за гомологией к наиболее разработанной *технической* инженерии создания автомобиля. Такая образность позволяет наглядно представить рассматриваемый процесс педагогической инженерии *в виде упреждающе разработанных «этапных факторов»* для достижения конечного (целевого) объекта, явления.

Такие *упреждающе наработанные факторы*, необходимые и достаточные для итогового создания системы заключаются в следующем:

- *эколого-валеология* как научная теория, полученная в результате сущностной интеграции экологических и валеологических научных знаний – на основе комплексной технологии такой интеграции;
- *педагогическая проекция* эколого-валеологии на систему непрерывного общего образования;
- *экологическое и валеологическое дошкольное образование* или *экологизация и валеологизация дошкольного образования* или *эколого-валеологическая наполняемость* его – при выраженной личностно-возрастной направленности дошкольного обучения, воспитания и целенаправленного развития детей;
- системная гипотетическая эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ – как создаваемая и развиваемая система;

- *структурно-функциональная и технологическая характеристика* педвузовского формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ – на основе эффективного использования возможностей педвузовского учебного плана – в аспекте федерального, вузовского и факультативного компонентов;
- *концептуальное обоснование* педвузовского формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ;
- *методическая и технологическая отработка и оценка качества* педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования.

Именно к разработке названной концепции и перейдём теперь в следующей главе.

## **Глава 6**

### **От концептуальных основ эколого-валеологического образования дошкольников к концепции эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования**

*Необходимость в разработке концепции* педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ обуславливается следующими факторами:

- *причинность* проявления, осознания, актуализации и включения в сферу педагогической деятельности рассматриваемого явления, процесса; *движущая сила* развития его, *сущностные обстоятельства* или, как говорят ещё, «*производящие факторы*», всё 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. [55, с. 820];

- *исключение случайности и 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»** определённого явления;

- *глубокая сущностная интеграция* развивающихся экологии и валеологии, актуальность которой проявилась в *расширении* взаимосвязей предметов и методов этих наук; так что на определённом этапе этого процесса названные предметы и методы не просто стали пересекаться, но оказались, естественным образом, взаимосвязанными по существу; и в результате этого предметы и методы экологии и валеологии приобрели системный характер (будучи распространёнными на динамические системы);

- *естественная предметно-методологическая интеграция* экологии и валеологии, *проявившаяся в новом качестве их взаимосвязи*, обозначенном как *эколого-валеология*, 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 их*;

- наконец, *актуальность эколого-валеологической подготовки педагогов общего образования* (и в частности дошкольного) проявляется в том, что, хотя *экологическая и валеологическая составляющие педвузовской подготовки педагогов* разных специальностей реально *осуществляются* (хотя и в *усечённом виде*) в педагогических вузах, более эффективной является, точнее, может являться, всё-таки комплексная педвузовская эколого-валеологическая подготовка педагогов, которая не стала ещё обязательной составляющей общей педвузовской подготовки, в частности, педагогов ДОУ; хотя она имеет огромное

значение потому, что эколого-валеологическое образование (или эколого-валеологизация его) доказательно должна входить, а в некоторых случаях (как например, в ДОУ), уже входит в систему общего уровня образования.

Настоящая глава заключает книгу, посвящённую определяющим аспектам конкретной концепции формирования эколого-валеологической готовности (или эффективной эколого-валеологической подготовки) педагогов дошкольного образования – причём не только *непосредственному описанию* самой концепции, реализуемому в этой главе, но более того, *упреждающей характеристике факторов*, которые обеспечивают разработку тематической концепции и представлены в предыдущих главах в виде: *специально-методологических основ* такой разработки; *обоснования актуальности формирования именно концепции* эколого-валеологической подготовки (готовности) педагогов ДОУ; *предпосылочной целенаправленной разработки обеспечивающего первичного проекта* создания реальной и конкретной научно-прикладной системы, адекватной проекту; а затем характеризуются, собственно, концептуальные основы формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

Если *обыденно-явленческий «пред-эколого-валеологический»* подход к обучению, воспитанию и развитию подрастающего человека появился исторически намного раньше возникновения самих терминов «экология», «валеология» и «эколого-валеология» – ещё в древние времена существования рода, общины и неформального обучения, то в выраженном, осмысленном и даже целенаправленном и научно-сопутствующем виде *явление формирования благополучия* человека и окружающей среды (в их взаимоотношениях) проявлялось *в педагогических исследованиях* уже в начале XX века (П.П. Блонский [52]; Л.С. Выготский [77] и др.) и рассматривалось как важнейшее средство обучения, воспитания и развития ребёнка.

Более того, если иметь в виду *не столько сами термины* «экология», «валеология» и «эколого-валеология», но *осознание* (в той или иной степени) достаточно определённых, выделенных реальных явлений в виде *благополучия*

(здоровья) человека и *отношений* (взаимоотношений) того же человека с окружающей средой, окружающим миром, то *явленное проявление предпосылок современной «эколого-валеологии» произошло исторически даже раньше предпосылок «экологии» и «валеологии»*. И такой ход развития знаний (не только обыденных, но даже научных) является естественным: *интегрированные знания* (в нашем случае – эколого-валеология) исторически *предшествовали дифференцированным знаниям* (экология и валеология). Подчеркнём: это касается в большей степени обыденных знаний, и не всегда – научных знаний; более того с терминами и названиями наук происходит, чаще всего, с точностью до наоборот, например, сначала появляются термины «экология» и «валеология» и развиваются соответствующие им науки, а уже потом эти термины и обозначенные ими науки *интегрируются*, порождая «эколого-валеологию», во всём многообразии её сущностных проявлений.

В такой ситуации не приходится говорить о дифференциации эколого-валеологии на экологию и валеологию, которые возникли раньше первой из названных научных знаний.

Однако как-то не принято говорить о концепциях биологии, математики, физики и других областей научных знаний, и наверное потому, что у этих наук достаточно развита методология и логика исследований.

Тем не менее в педагогике каждое научное исследование принято поддерживать разработкой соответствующей концепции. В связи с этим сошлёмся на монографии Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [410, 413], в которых изучаются *методологические аспекты построения педагогических концепций* и методологические аспекты концепции педагогического проектирования.

За последние полвека были разработаны *концепции экологического образования* – в том числе и дошкольного (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов [193]; Н.А. Рыжова [322]; Г.П. Сикорская [332] и др.); *концепции валеологического образования и концепции педагогической валеологии* (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов [1125]; Л.Г. Татарникова [356]; Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Кукушкин [118] и др.); *концептуальные основы дошкольно-школь-*



ного эколого-валеологического образования (З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша, Е.Г. Кушникова [363, 365, 366]) и варианты концепции эколого-валеологического образования (Л.В. Моисева, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева).

И вот теперь в связи с темой нашего исследования, ставится вопрос о *научно-прикладной*, а следовательно, и *концептуальной разработке эколого-валеологической подготовки и готовности педагогов дошкольного образования*.

В связи с вышесказанным подчеркнём: анализируя в главе 1, в которой изучаются специально-методические основы разработки концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования, мы рассматриваем различные трактовки понятий «концепция», «педагогическая концепция» и «концептуальный подход»; при этом имеется в виду множество толкований используемого базового понятия «концепция» как *способа понимания, трактовки явления, процесса, предмета; как основной точки зрения; как руководящей идеи систематического освещения; как ведущего замысла (ведущей мысли); как системы взглядов; комплекса ключевых положений; стратегии деятельности; и наконец, как определяющей разработки некоторой теории*.

Нет особого смысла выбирать «лучшее или наиболее подходящее» из названных толкований «концепции», потому что они близки в своей сущности. При этом, однако, необходимо заметить или акцентировать, что, *во-первых*, и прежде всего, в нашей работе, «концепция» понимается не просто как типологическая характеристика некоторого явления, но как *научная и системная характеристика* его; и *во-вторых*, в вышеприведённых главах 1 – 5 выполнены *научные проработки* важных аспектов концептуального обоснования процесса формирования эколого-валеологической готовности педагогов ДООУ; наконец, *в третьих*, и это, возможно, самый важный аргумент – оценка целесообразности, и преимуществ и возможностей использования того или иного толкования «концепции» – из приведённых выше.

*Концепцию педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ вряд ли целесообразно рассматривать вне зависимости её от концепту-*

альных основ научной эколого-валеологии, непрерывного эколого-валеологического образования, эколого-валеологического образования дошкольников, а также от *сопряжённых* с последним фактором эколого-валеологического образования младших школьников и эколого-валеологического обучения, воспитания и развития преддошкольников. При этом, не упуская из вида достаточно разработанные концепции экологического и валеологического образования, а также общей педвузовской подготовки педагогов ДОУ, целесообразно использовать концепции педвузовской экологического и валеологической подготовки педагогов ДОУ, а также все названные концептуальные факторы.

А так как концепции и концептуальные основы *разработаны в разной степени и с разной глубиной, последовательность* использования их необходимо рационализировать и обосновать.

Анализ названных возможностей позволяет в нашем случае назвать в качестве приоритетной следующую последовательность из представленных выше концепций – на пути к разработке концепции формирования эколого-валеологи-ческой готовности педагогов дошкольного образования: эколого-валеология, как научное знание, – непрерывное эколого-валеологическое образование – эколого-валеологическое образование дошкольников – педвузовская подготовка педагогов ДОУ – эколого-валеологическая подготовка (готовность) педагогов ДОУ.

Ну, а в связи с многочисленными, названными выше и используемыми в научной литературе трактовками понятия «концепция», которые хотя и имеют разные акценты, но достаточно близки и адекватны, мы будем обращаться в этой главе к разным из этих трактовок, не только *углубляя* тем самым смысл комплексных понятий «концепция» и «концепция формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования», но и упорядочивая методологию разработки явлений, обозначенных этими терминами.

В связи с этим будем *ориентироваться* в дальнейшем на следующую упорядоченную совокупность названных выше достаточно близких акценти-

рованных толкований концепции: *основная точка зрения на изучаемое и создаваемое явление и руководящая идея; ведущий замысел (мысль), комплекс ключевых положений, стратегия конструирования* некоторого искусственного явления, *разработка адекватной теории*, конструктивный принцип в научной деятельности.

Поскольку же «концепция» *ориентируется* не на одно определение, а на некоторую упорядоченную *совокупность достаточно близких по смыслу и акцентированных толкований* рассматриваемого понятия, зададимся вопросом – *ориентированность в каком смысле?*

Так как в нашем случае речь идёт об изучении не природного явления, а более того о создании и изучении искусственного образовательного явления, которое является результатом сложной многоэтапной педагогической инженерии, то научное осмысление и обеспечение результата этого процесса не может быть разработано независимо от этапности его. Тем самым процесс инженерии обеспечивается (или должен обеспечиваться) научным сопровождением, в поэтапном развитии которого и формируется достаточно полная и законченная научная теория, адекватная инженерному результату: так *научный результат* обеспечивается *упреждающим научным поиском*.

*Единство научного поиска и научного результата* в искусственном процессе инженерии и формирует в нашем случае явление, которое называется концепцией.

Ну, а *ориентация* «концепции» в таком случае – это *направленность* соответствующей инженерной деятельности, *определённая расчётом и зависимостью от* обеспечивающих *факторов*.

Именно поэтому названные выше трактовки «концепции» во многом соотносятся с акцентами и сущностью рассмотренных факторных этапов.

В этих условиях целесообразно иметь в виду «концепцию» в *широком и узком её понимании*. В первом случае под концепцией понимается не только само *научное обоснование конечного результата* определённого инженерного процесса, но и соответствующие *научные обеспечения основных факторных*

этапов его – в целостном развитии этих обеспечений на пути восхождения к результирующему научному обоснованию конечного результата. Тем самым концепция в широком её понимании рассматривается как *последовательное научное обеспечение* основных этапов инженерии, которое имеет целью *научное обоснование результата* реализованного инженерного процесса. Во втором случае рассматривается вопрос только о *конечном научном обосновании результата* определённого инженерного процесса или о результирующем, достаточно законченном развитии *последовательности взаимосвязанных научных обеспечений* факторных этапов педагогической инженерии, которое и называется научным обоснованием результата, являясь, по-существу, целью научного сопровождения инженерного процесса и его результата.

В педагогике, однако, под концепцией понимают чаще всего *научное обоснование* некоторого педагогического явления как *факта и результата*, *независимого от процесса создания его* и, следовательно, достаточно далёкого от педагогической инженерии и соответствующей роли в нём этапных научных оснований.

В этом и заключается одна из главных причин случающейся *неадекватности теоретических педагогических построений и педагогической практики*. Названная неадекватность наглядно проявляется в условиях современного сущностного реформирования общего и высшего образования.

В связи с приведённой выше аргументацией, *разноуровневым пониманием и характеристикой «концепции»*, эта книга в целом посвящена *концепции именно в широком понимании её*, прилагаемой к педагогическому явлению (процессу и системе) создания, разработки и научного обеспечения и обоснования «*формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования*», а настоящая глава – *концепции в узком смысле слова*, т.е. итоговому научному осмыслению и системы *целедостигнутого результата* в виде определённого педагогического явления.

Тем самым *концепция*, как *итоговая научная система*, является *результатом* непрерывного развития *научного обеспечения* факторных этапов кон-

кретного процесса педагогической инженерии, ведущей к вполне определённому и реальному результату.

В целом *концепция* (соотносимая с развитием инженерного процесса и формированием определённого результата) обеспечивает *и процесс научного поиска и научный результат*, – в аспекте адекватности созданной системы целевой установке, практике (в нашем случае – педагогической) и общей теории образования, т.е. эта концепция становится как-бы двойным результатом – в виде *научной системы и прообраза реальной системы*.

Для разработки концепции рассматриваемого в книге выраженного педагогического явления «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» необходимо исходить *из интеграции экологии и валеологии* (как это произошло с некоторыми другими научными областями) или *из дифференциации* обыденной и комплексной пред-эколого-валеологии в пред-экологию и пред-валеологию, когда общие знания человечества дифференцируются по отдельным областям (Ф. Бэкон, XVII век).

Обращаясь к современной эколого-валеологии (в научном и образовательном проявлениях её), необходимо исходить из того, что:

- *во-первых, исторически первичными были комплексные отношения* человека к окружающей среде и, соответственно, к самому себе, при которых человек не отделял себя от природы и воспринимал себя органической частью её; на основе этого фактора и формировались *комплексные знания* о названных отношениях (т.е. интегрированная пред-эколого-валеология), претерпевшие в процессе их развития *дифференциацию* на отдельные области знаний – сначала на пред-экологию и пред-валеологию, а позднее, – собственно, на экологию и валеологию;

- *во-вторых, в связи с предметно-методологическим пересечением* экологии и валеологии естественным образом проявляется актуальная проблема интеграции знаниевых областей в экологию-валеологию;

- *в-третьих, интеграция* (в различных возможных вариантах и видах её) *экологии и валеологии* до уровня эколого-валеологии, *целесообразна* ещё и по-

тому, что в ней проявляется эффект синергизма по отношению к исходным областям знаний; а сложность такой интеграции заключается в разной степени разработанности экологии и валеологии;

- *в-четвёртых*, в случае нашего исследования, имея в виду эффект синергизма, приходится обращаться к двум видам интеграции экологии и валеологии – как научных, так и образовательных областей, потому что научные эколого-валеологические знания и образовательная эколого-валеология, будучи относительно новыми, развиваются не всегда и ни во всём параллельно; хотя, конечно же, было бы целесообразно рассматривать эколого-валеологическое образование как проекцию научной эколого-валеологии на область образования (по уровням его);

- *в-пятых*, эколого-валеологическое образование, будучи педагогической проекцией эколого-валеологии, обладает свойством синергизма по отношению к экологическому образованию и валеологическому образованию;

- *в-шестых*, помятуя о всеобщем законе единства и борьбы противоположностей, который характеризует развитие явлений не только познания, но и объективного мира, подчеркнём, что нет никакого смысла противопоставлять «экологию и валеологию», с одной стороны, и «эколого-валеологию», с другой стороны, а также – экологическое и валеологическое образование с эколого-валеологическим образованием; это замечание касается и профессиональной подготовки педагогов, соотносимой с экологической и валеологической составляющими её, а также эколого-валеологической сущностью этой подготовки в целом.

Таким образом, выборочная постановка вопроса – *либо интегрированная эколого-валеология* (в аспекте науки и образования), *либо разделённые* экология и валеология – просто неправомерна и неуместна, потому что целесообразность и необходимость в каждом виде знаний и деятельности проявляется в определённых познавательно-деятельностных ситуациях и изучении вполне определённых явлений, как интегрированных, так и дифференцированных.

Необходимо только найти *ответ на вопрос: в чём и как дополняют друг друга эколого-валеологическая, а также экологическая и валеологическая со-*

ставляющие комплексной профессиональной подготовки педагогов – при условии, конечно, что экология и валеология (как науки и виды образования) изучены более глубоко, чем эколого-валеология, имеющая сравнительно малый для науки срок существования.

Ответ на этот вопрос будет получен ниже – в процессе развития рассматриваемой концепции.

А чтобы описанный выше подход воспринимался как достаточно подготовленный, сошлёмся на «государственный стандарт высшего профессионального образования» по специальности «педагогика и методика дошкольного образования» и, конкретно, обратимся к образовательным областям «педагогика», «психология», «возрастная анатомия и физиология», «основы педиатрии и гигиены детей раннего дошкольного возраста», «безопасность жизнедеятельности», «теория и методика физического воспитания и развития ребёнка», а также «теория и методика экологического образования детей».

Выделим при этом в эколого-валеологической подготовке будущих педагогов ДОУ область интегрированной эколого-валеологии и при этом не игнорируя дифференциацию её на экологию и валеологию, необходимо обратиться к сущности соответствующих явлений – реальных, познавательных, педагогических. Ибо *сущность – это совокупность наиболее глубоких, устойчивых свойств и отношений предмета, определяющая его происхождение, характер и направление развития.*

В противоположность сущности рассматривается такое явление как *совокупность многообразных, внешних, подвижных, непосредственно открытых чувствам свойств и отношений предмета, представляющее собой способ проявления, обнаружения сущности.*

Сущность и явление находятся в единстве: *не может быть непроявляющихся сущностей, как не бывает и явлений, лишённых сущностей. Сущность выступает как определяющее начало, а явление – как определяемое; явление дано непосредственно, сущность же скрыта; явление – богаче, чем сущность, признаками; но сущность – глубже, чем явление; сущность в пред-*

*мете всегда одна, но проявляется она во множестве явлений*; явление более подвижно, чем сущность; одно и то же явление может быть проявлением разных и даже противоположных сущностей [384, с. 442-443].

Все названные проявления отношений сущности и явления обуславливают сложный и противоречивый характер процесса познания.

«В науке переход *от познания явления к познанию сущности* принимает специфический *вид перехода от эксперимента (наблюдения) через описание к объяснению*... если бы форма проявления и сущности вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней» (по К. Марксу и Ф. Энгельсу) [384, с. 443].

А поскольку всякая наука (если она не является мёртвой) находится в развитии, то не могут не развиваться и составляющие её подсистемы – эксперимент (наблюдения), описание и характеристика рассматриваемых явлений, а также их объяснение.

Причём названные *наблюдения* могут быть не только личными, но и коллективными, историческими, заимствованными, разноуровневыми и разнохарактерными, ограниченными и системными, обыденными и познавательно-деятельностными; *описания* – глубокими и поверхностными, точными и образными, осознанными и случайными, ну а *обоснования* – подкреплёнными серьёзными доводами, убедительными доказательствами, сравнительным анализом (на основе обобщений и абстракций).

Названную последовательность «наблюдение – описание (характеристика) – обоснование» многократно прошло в своём исторически – деятельностном развитии такое *комплексное явление как отношения* человека (групп людей) с окружающим природно-социальным миром, его подмножествами, другими людьми и самим собой; причём сначала – сами *эти отношения*, потом – целенаправленное *формирование* этих отношений, затем – *благополучие* их и, наконец, – *ответственность* человека в перечисленных отношениях. *Углублялось описание, понимание, характеристика* названного комплексного явления. А на определённом историческом этапе развития как самого явления, так



и знаний о нём появились *представления*, которые обозначались в своё время терминами «экология», «валеология» и «эколого-валеология» и соответствующие виды обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Формируются и развиваются знания, обозначенные этим терминами; углубляются и расширяются предметы и методологии их. Это приводит к тому, что экология и валеология выходят за границы материнских наук, в результате чего появляются «большая экология», «системная экология» и «мегаэкология», а также современная многоуровневая «валеология».

Сближение этих наук на пути к интегрированной эколого-валеологии происходило на следующей предметно-методологической основе. *Системная экология, обобщающая* классическую биологическую экологию, изучает (в самом общем случае) *взаимоотношения базовой динамической системы и её надсистемы* – на основе системно-специальной методологии; в число таких систем попадают биологические, природные, социальные, природно-социальные, био-социальные, образовательные и другие динамические системы.

А *валеология, обобщившая медицинское понятие* здоровья человека до уровня благополучия, здоровья динамических систем, сначала *наполняет* общим, но конкретным смыслом понятия «здоровое поколение», «здоровое общество», «здоровая экономика», «здоровая среда», «здоровый образ жизни», «здоровое (оздоравливающее) образование» и др., а затем изучает интегрированное здоровье.

Тем самым *вынужденно* появляется *интегрированное понятие* здоровья или как ещё говорят, *понятие интегрированного здоровья*, которые и становятся предметом изучения валеологии.

В результате этой *первичной интеграции* современной экологии и современной валеологии *проявляется естественная вторичная интеграция названных наук* в эколого-валеологию, изучающую *сопряжённые состояния* различных типов динамических систем.

Характер такого сопряжения рассмотрим в связи с интеграцией экологического образования (экологической педагогики) и валеологического образования (педагогической валеологии) в эколого-валеологическое образование.

Поскольку существует множество определений названных педагогических (образовательных) явлений, обратимся (в контексте приведённых здесь рассуждений) к наиболее общим понятиям.

Впервые, повидимому, о *взаимосвязи* экологии (рассматривающей условия окружающей человека среды) и валеологии (изучающей адаптационные возможности организма) сказал в определении здоровья К. Бернал (по З.И. Тюмасевой [370, с. 86]).

Используется понятие «*экологическая модель здоровья*», согласно которому факторы, определяющие состояние здоровья рассматриваются во взаимосвязи с условиями окружающей среды, в широком её понимании [370, с. 277].

Более того, *взаимосвязь экологии и валеологии подчёркивается в концептуальном определении экологического образования* как процесса обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих *ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью* (по И.Д. Звереву, И.Т. Суравегиной, А.М. Захлебному, Н.М. Мамедову и др. [193, с. 14]).

Однако в любом случае, имея в виду по существу сопряжение «отношений к окружающей среде» (экологию) и «здоровья» (валеологию), необходимо рассматривать *одноуровневые* понимания этих областей знаний. Так, например, в приведённом определении экологического образования речь идёт не просто об отношениях, но об *отношениях личности* (именно личности) к окружающей социально-природной среде и здоровью.

К наиболее известным и широко используемым определениям здоровья относятся те, которые приводятся в уставе ВОЗ и в монографии основоположника валеологии И.И. Брехмана [370, с. 85-86]. Хотя в настоящее время нередко используются в научной литературе *более общие* определения здоровья,

рассматриваемые по отношению к *системам разных уровней общности*, да к тому же нередко без строгого описания их.

В связи с этим воспользуемся здесь самым *общим концептуальным определением здоровья*, которое позволяет строго и обоснованно говорить о здоровье и оздоровлении самых разных образовательных систем, сред и процессов, да и не только образовательных.

Такое определение даётся З.И. Тюмасевой [370, с. 86] в следующем виде: *здоровьем динамической системы* называется динамическое равновесие эндогомеостаза (т.е. внутреннего гомеостаза и соответствующей среды) и экзогомеостаза (т.е. внешнего гомеостаза и внешней среды) названной системы.

К тому же это определение позволяет говорить о здоровье в самом широком и общем понимании его по отношению к *динамическим системам разного типа*.

При одноуровневом понимании экологии и валеологии появляется возможность симметричного определения сначала экологического образования и валеологического образования, а затем и эколого-валеологического образования – на основе строгого логически выдержанного обоснования и основываясь на идее интеграции.

Если исходить из идеи такой симметрии и вышеприведённого определения экологического образования (по И.Д. Звереву и др.), при всех его достоинствах, то вряд ли можно построить гомологичное ему определение валеологического образования, а следовательно, и эколого-валеологического образования. И основная причина заключается в том, что в названном определении экологического образования «здоровье» и «отношение» соотносятся только с личностью, хотя на практике (даже образовательной) приходится иметь в виду здоровье и оздоровление образовательной среды, образовательного процесса и других составляющих образования.

Поэтому мы бы сказали, что приведённое выше *определение экологического образования рассматривается в узком смысле, а в широком смысле под экологическим образованием понимается вид образования, все сущностные*

проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, средовость, технологичность, системность, организация, результат) приведены в соответствие с принципами экологии и обусловлены экологической аттракцией [370, с. 277].

Экологическое образование в широком его понимании называется ещё экологизацией образования.

Симметрично определяется *валеологическое образование*, под которым понимается такой вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, средовость, технологичность, системность, организация, результат) приведены в соответствие с принципами валеологии и обусловлены валеологической аттракцией [370, с. 37-38].

Именно глубокое сопряжение системной экологии и системной валеологии индуцирует интеграцию сущностей экологии и валеологии в экологио-валеологию, и соответственно, интеграцию экологического образования и валеологического образования в экологио-валеологическое образование (с учётом уровней его), а затем и экологио-валеологическую подготовку педагогов (в частности педагогов дошкольного образования).

Если в связи с этим иметь в виду *концептуально описанную экологио-валеологию*, то последовательно проецируя её на соответствующие парадигмальные системы «образование», «формирование», «подготовка», «готовность», соответственно получаем определения «экологио-валеологическое образование (по уровням его)», «формирование экологио-валеологической подготовки и готовности педагогов», «формирование экологио-валеологической готовности педагогов ДОУ» и другие.

В результате *концептуально определяется система «формирование экологио-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»* как педагогическая проекция системы «экологио-валеология (как научное знание)» на систему «педвузовское формирование готовности педагогов ДОУ». Или по-другому в развёрнутом виде: под *формированием экологио-валеологической го-*

*товности педагогов дошкольного образования* понимается та составляющая комплексной профессионально-педагогической подготовки этих педагогов, которая нацелена на целенаправленное эффективное формирование у дошкольников ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих рациональные и благополучные отношения с ближним природным и социальным окружением (семьёй, детсадной группой, отдельными детьми и самим собой – в связи с личностно-возрастными особенностями и предрасположенностями ребёнка).

Однако при этом *развитие эффективного массового эколого-валеологического образования в системе российского общего образования (и, прежде всего, дошкольного)* сдерживается рядом объективных и субъективных причин:

- *системное кризисное* состояние экономики, экологии, социального устройства общества, духовности, науки, образования, массового благополучия, здоровья; при том что экологический кризис признаётся по сути своей кризисом культуры;
- *деформация социальных и личностных ценностей* – во всей сложности и многообразии жизни человека, смысла её и рациональных потребностей бытия;
- *укореняющиеся потребительские отношения* к природе, обществу и благополучию человека – в сознании значительной массы разных слоёв населения; игнорирование позитивных народных традиции, в том числе, целесообразного природопользования и достижения благополучия через оздоровление человека, поколения, населения и образа жизни;
- *недостаточная подготовленность* (научно-деятельностная, мировоззренческая, содержательная, методическая, материальная, организационная, профессионально выраженная) современного российского общего образования к реализации системной эколого-валеологической составляющей его, нацеленной не только на формирование *объективных* (ответственных и рациональных) *отношений* к окружающему миру, людям, их поступкам и к самому себе, но и *субъективных чувств, переживаний* человеком *этих отношений*;

- *отсутствие педвузовской системы* формирования у будущих педагогов (и прежде всего – педагогов ДООУ) эколого-валеологической готовности, адекватной личностно-возрастным особенностям обучаемых и нацеленной на развитие у них рациональных отношений к окружающему миру (при всём многообразии проявлений его) и к самому себе;

- *эколого-валеологическое* обеспечение обучения, воспитания и развития детей *не стало ещё безусловным фактором* общего образования в дошкольных образовательных учреждениях; хотя только от 29% до 40% дошкольников (в разных регионах страны), поступают в начальную общеобразовательную школу, будучи практически здоровыми; и только 20% дошкольников имеют достаточную познавательную-деятельностную подготовленность к школе, 60% - условно подготовлены к ней и ещё 20% - не подготовлены к школе вовсе; в этих условиях невозможно говорить о существовании в России массового дошкольного образования, осуществляющего эффективную эколого-валеологическую подготовку дошкольников усилиями педагогов, хорошо подготовленных в области эколого-валеологии.

В контексте названных причин *рассматривается и актуализируется проблема* формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования, которая *сопрягается* с общей проблемой эколого-валеологического образования и которая *должна рассматриваться* как упреждающая при создании системы непрерывного эколого-валеологического образования (и прежде всего дошкольного уровня его).

Переходя теперь непосредственно к *целевому обеспечению* нашего исследования, заметим, что цель, соответствующая *сложной сознательной* деятельности, может быть дифференцирована по *частным целям*, которые соответствуют адекватно *частным видам деятельности* – по отношению к исходной сложной деятельности. Например, можно ставить вопрос о целой *иерархии целей* – общей педвузовской профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического вуза, подготовки к отдельным видам педагогической деятельности, изучению отдельных учебных курсов и даже конкретных тем и т.д.

В связи с этим, обращаясь непосредственно к нашему тематическому исследованию, целесообразно иметь в виду следующие *исходные базисные и уровневые цели*:

- *цель (внешняя)* – создать научно-состоятельную систему формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования, органически вписав её в *общую* систему педвузовской подготовки педагогов ДОУ, и ориентируя названное педвузовское эколого-валеологическое образование на идеи, содержание и технологии эколого-валеологического образования дошкольности;

- *цель (внутренняя)* – обеспечить устойчивое и эффективное функционирование системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования», сущностно интегрирующей педвузовское экологическое и валеологическое образование и *мобилизующей студентов* на оздоровление образовательной среды, образовательного процесса и самого себя;

- *цель (специальная)* – студентам – будущим педагогам дошкольного образования *усвоить* комплекс эколого-валеологических вариативных технологий целенаправленного формирования у дошкольников качества, называемого «школьная зрелость», как феномена подготовки детей к обучению в начальной школе.

*Целевые факторы* эффективного формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования:

- эколого-валеология рассматривается как терминологическое обозначение реального и даже быденного явления, которое доступно каждому человеку, осознающему значимость процессов «охраны окружающей среды» и «охрана здоровья», потому что *физическое, духовное и социальное благополучие* достижимо только в условиях *комплексного благополучия окружающей природно-социальной 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 определённой выше цели эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ призвано не столько повысить эффективность образования дошкольников (что само по себе имеет важное значение) и даже общего

образования в целом, но, в конце концов, способствовать эффективному решению актуальнейшей проблемы выхода из эколого-демографического кризиса, потому что в принципе это возможно только через эколого-валеологическое образование всего населения России, а следовательно, через упреждающую эколого-валеологическую подготовку педагогов всех уровней образования;

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

Достижение названных целей, обусловленных отмеченными целевыми факторами, возможно на пути эффективного решения следующих задач, которые в разной последовательности и по разному поводу отмечались выше в предшествующих главах:

1. Систематизировать полученные к настоящему времени эколого-валеологические знания, находящиеся на этапе их бурного развития – в связи с возможностями интеграции достаточно разработанных экологии и валеологии и эффективностью решения актуальных задач интеграции.

2. Акцентировать характерные психо-физиологические личностно-возрастные особенности дошкольников – в связи с адекватным их обучением, воспитанием и развитием, которые обеспечивают эколого-валеологическую *природу отношений* подрастающего ребёнка с ближним окружением и самим собой.

3. Сравнить этапные сущностные особенности эколого-валеологических составляющих преддошкольного, дошкольного и начального общего образования, рассматриваемого в контексте непрерывного общего образования.

4. В аспекте сущностных особенностей дошкольного образования *оценить* потенциальные возможности наполнения эколого-валеологической подготовки педагогов ДОО конкретным содержанием таких общих экологических и валеологических понятий, как ценностная ориентация, ответственные отношения к окружающей природно-социальной среде и здоровью, потребности и



смысл бытия, практический и духовный опыт взаимодействия человека с природой, гармония с окружающей средой, экологическая культура, валеологическая культура, культура любви к природе и др.

5. Характеризовать взаимосвязь педагогических систем «педвузовская эколого-валеологическая подготовка (готовность) педагогов ДОУ», «педвузовская эколого-валеологическая подготовка (готовность) педагогов общего образования», а также «эколого-валеологическое образование дошкольников» и «общее дошкольное образование».

6. Выделить основные принципы формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

7. Сформировать предметно-технологическую сферу эффективной реализации эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования.

*Решение задач*, совокупность которых обеспечивает достижение упреждающе поставленной общей цели и типологических целей, обуславливающих разрешение рассматриваемой в диссертации основной проблемы, не может обойтись без направляющей идеи, основных правил исследовательской деятельности и исходных положений, которые называются *принципами*. Их может быть (как показывает анализ) немало, но *основных* среди них гораздо меньше. В каждом конкретном исследовании *количество, степень научной общности и значимости* используемых направляющих идей, принципов может быть самой разной.

Отправляясь от возможности такого качественно-количественного многообразия принципов, на основе которых разрабатываются определённые педагогические системы, мы исходим здесь из того, что в нашем исследовании, во-первых, ранее рассмотрены подходящие *общие и специальные принципы*, а во-вторых, остаётся *обратиться здесь к достаточно конкретным принципам* (и даже их совокупностям), которые использованы разными авторами при разработке педагогических систем и экологического, валеологического образования, гомологичных создаваемой нами системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Начнём с *концептуальных признаков* высшего профессионального образования, предложенных В.А. Сластениным [335, с. 7-15] и соотнесённых 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 и 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 социогуманитарной и общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовки;

- *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 объёма, 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. Сластенин обращается к идее, очень близкой эколого-валеологии, которая интегрирует знания об отношениях с окружающей средой и к самому себе: «первая задача гуманитарной составляющей современного вуза сегодня состоит в том, чтобы предложить студентам системное знание о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обще-

ством, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношении к другим и к самому себе» [335, с. 10].

Основные принципы разработки и реализации комплексной программы эколого-валеологического образования дошкольников (по З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниной [364, 366]), на которые ориентируется эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ:

- *принцип комплексной цели* в виде формирования телесного, духовного и социального благополучия (здоровья) подрастающего поколения реализуется на основе специально организованных сопряжённых процессов обучения, воспитания и развития;

- *принцип нацеленности общего образования на формирование физического, духовного и социального благополучия* субъектов образования, т.е. валеологическое обеспечение образования;

- реализация названной нацеленности обеспечивается только на пути адаптации подрастающего человека к тем естественным, природным, антропогенным и социальным условиям, в которых ему предстоит жить;

- *принцип формирования взаимоотношений обучаемого с окружающей средой* (во всём многообразии её проявлений) на основе единой и целостной образовательной среды, адекватной психо-физиологическим особенностям ребёнка на каждом этапе его развития, возрастным особенностям мозга его;

- *принцип биосоциальной адаптации человека* не может быть обеспечена средствами отдельных типов и видов образования и его составных частей. Обеспечение такой адаптации возможно лишь комплексными образовательными средствами, объединёнными в систему, называемую образовательной средой;

- *принцип – образовательная среда формируется, организуется с учётом* возрастных и индивидуальных психосоматических возможностей ребёнка и имеет тенденцию к последовательному расширению;

- *принцип – организация образовательной среды* должна вестись на основе, с одной стороны, законов взаимодействия человека и окружающей среды, то есть на основе экологических знаний, в рамках которых решается об-

щая проблема «человек – окружающая среда», а с другой стороны, – на основе законов валеологии, а также валеологически и экологически обеспеченного развития; таким образом *индуцируется педагогическая экология*, обеспечивающая *развитие и укрепление здоровья* средствами образования;

- наряду с *педагогической экологией и педагогической валеологией* комплексные задачи оздоровления обучаемых средствами образования решаются на основе *педагогической антропологии, педологии и педагогической психологии*, а также с помощью специальных педагогических систем – Вальдорфской, Монтессори, Френе и др.;

- педагогическая экология решает задачу более общую, чем насыщение экологическим материалом отдельных учебных курсов и разработка экологических дисциплин; педагогическая экология нацеливается на экологизацию всего образовательного процесса и образовательной среды – во всех проявлениях, формах их и на всех уровнях организации;

- решение комплексных задач образования по силам лишь педагогическим коллективам, обеспеченным адекватной научной, прикладной и материальной базой.

Кроме того, коллектив учёных, возглавляемый З.И. Тюмасевой [372], выделяет *принципы экологического образования*, которые сопрягаются с системой общих принципов, предложенных коллективом, руководимым И.Д. Зверевым [193], и могут быть использованы (в силу общности) при разработке эколого-валеологического образования:

- принцип *гуманизации* экологического образования – утверждаются права человека на благоприятную среду жизни и выражается идея формирования человека, способного к экологически целесообразной деятельности, с установкой на сохранение жизни на Земле, спасение человечества от экологических катастроф; предписывается обязательное отражение в содержании экологического образования нравственных и правовых норм;

- принцип *научности* – предполагает достаточный уровень достоверной научной информации как среды жизни человечества, раскрытие объективных

законов и закономерностей устойчивого развития природных и природно-социальных экосистем.

- принцип *прогностичности* – актуализация проблемы формирования у обучаемых чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни и человечества; проектировать условия сохранения генофонда биосферы и здоровья человека;

- принцип *непрерывности* – постепенность и этапность формирования экологической ответственности личности. Он предписывает организацию обучения, воспитания и развития подрастающего поколения по вопросам окружающей человека среды на всех этапах дошкольного, школьного и послешкольного образования, в их преемственной связи и развитии;

- принцип *систематичности* – обеспечение системной организации экологического образования на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приёмов, средств обучения, а также форм организации различных видов деятельности.

Проведя сравнительный анализ многих программ разных авторов по экологическому образованию дошкольников и базовых идей, положенных разными исследователями в основу экологического образования, Н.А. Рыжова в своей докторской диссертации [322] выделяет принципы экологического образования, которые, в одном случае, совпадают с принципами, выделенными другими исследователями, а в другом случае, различаются и даже противостоят, так:

- *в первом случае* это принципы – научный, системный, познавательный, ценностный, деятельностный, нормативный, использования традиций народа и отечественной педагогики, а также технологичности экологического образования, которые представляются как *естественные* для современного образования в целом, но имеющие свою выраженную специфику на каждом уровне образования;

- *во втором случае* – разнонаправленность экологического образования – биоэкологическая, антропологическая, социально-экологическая, эстетико-экологическая; при том что в современном экологическом образовании противопостав-

ляется «новая экологическая парадигма» (и соответствующий ей принцип экоцентризма) и «старая парадигма», обуславливающая принцип антропоцентризма.

Проведённый Н.А. Рыжовой обзор имеет, сам по себе, немалое значение, однако, необходимо отметить, что *противопоставление* (именно противопоставление) *названных принципов вряд ли целесообразно*, ибо экологическое образование, как и образование вообще, имеет уровневый и даже ситуационный характер. А вот *акцентирование* разных экологических принципов в зависимости от уровней образования нельзя исключать. Так например, в *дошкольном образовании и его эколого-валеологической составляющей акцент должен делаться, безусловно, на чувственно-эстетических отношениях ребёнка и окружающей среды*, учитывая, конечно же, психофизиологические особенности дошкольников; а вот при *экологической* (или *эколого-валеологической*) *подготовке педагогов ДОО акцентируется её научность, экоцентризм и образовательно-технологическое обеспечение*; ну а при реализации именно *эколого-валеологической подготовки* делается *акцент на интегрированном здоровье и взаимосвязи благополучия (здоровья) человека и благополучия (здоровья) окружающей среды*.

Характеризуем теперь *совокупность основных принципов педагогической валеологии*, составленную на базе обзора принципов, приведённых Р.Н. Айзманом, Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушиным, А.Г. Трушкиным, Т. Кружилиной, Т. Ореховой [118, с. 145-155], а также Л.Г. Татарниковой и А.С. Нагавкиной и может быть использована затем при разработке основных принципов педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования:

- *уточнённые для педагогической валеологии общенаучные принципы* (по Л.Г. Татарниковой и А.С. Нагавкиной): научности, гуманитаризации, релевантности, сингулярности, прогностичности, информативности, идентичности;
- *принципы эколого-педагогического знания* (по И.И. Брехману в интерпретации Г.К. Зайцева): *принцип сохранения здоровья детей и подростков, принцип укрепления здоровья (или повышения резервов здоровья), принцип формирования здоровья*;

- *общие эколого-педагогические принципы (по Р.И. Айзману): организация личностно ориентированного обучения с учётом индивидуальных возможностей ребёнка; выбор оптимальных педагогических технологий, учебных программ с учётом возраста, пола, социальной и экологической среды; диагностика уровня индивидуального здоровья с учётом психосоматических, конституциональных и социально-духовных особенностей личности; обучение методам самодиагностики, самооценки, самоконтроля и самокоррекции психосоматического статуса организма на всех этапах жизни; организация системы рекреационных, коррекционных и реабилитационных мероприятий по сохранению здоровья, созданию комфортных условий для детей «группы риска»; актуализация индивидуальных потребностей личности и профориентация на основе знаний собственных возможностей и особенностей соматического, психического, социального и духовного здоровья; оптимизация социально-гигиенических условий жизнедеятельности детей и педагогов;*

- *принципы «педагогической валеологии (по Т. Кружилиной и Т. Ореховой):*
- принцип здоровьетворения через образование;
- принцип уникальности личности;
- принцип дополнения;
- принцип неопределённости;
- принцип проектировочного образования.

А заключим обзор принципного обеспечения экологического, валеологического образования и сопряжённых с ними некоторых других видов образования обращением к принципам эколого-экономического образования, рассмотренных А.А. Саламатовым [326]. Это обращение целесообразно по следующим причинам: *во-первых*, названный автор обращается не просто к виду образования, но к некоторому образовательному комплексу взаимосвязанных видов его, что соответствует предметности наших исследований, *во-вторых*, эко-логическое и эко-номическое образования, на которые опирается А.А. Саламатов, имеют выраженные целевые, методологические и содержательные сопряжения, что гомологично сопряжению, ведущему к интеграции, экологи-

ческого и валеологического образования, *в-третьих*, принципиное обеспечение экологического, экономического и валеологического образования достаточно разработано и поэтому может служить гипотетической основой для выделения базовых принципов эколого-валеологического образования (в нашем случае, конкретно, педвузовского эколого-валеологического образования или эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования).

В случае с эколого-экономическим образованием А.А. Саламатов отмечает 27 принципов; к тому же он подчёркивает, что имеются в виду «общие принципы образования» [326, с. 172], такие как, например, принцип развивающего и воспитывающего обучение, принцип опережающего образования, принцип научности, принцип систематичности и системности и т.д.

Если названные общие принципы экологического, валеологического, эколого-экономического и общего эколого-валеологического образования объединить, то получится достаточно многочисленная совокупность, составляющая из более чем пятидесяти принципов, *использование* которых или их гомологий в конкретных случаях может быть весьма затруднительным.

Это замечание касается и новационной системы «эколого-валеологическая подготовка педагогов ДОУ».

Однако многое в этом случае зависит от *характера самого понимания «использование» принципов*, которое трактуется как *употребление* или *применение* к чему-либо или кому-либо; а потому выделять необходимо не только *просто* принципы, но прежде всего – *наиболее применяемые и употребляемые* из них, т.е. основные принципы, нацеленные непосредственно *на* сущностное *обеспечение* конкретных задач, методологий их решения, содержания и технологий педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ.

В связи с этим, имея в виду *принципиное обеспечение эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования* и большое множество образовательных типологических принципов, целесообразно ориентироваться прежде всего на *выявление* вот этих *основных принципов* разработки и реализации названной подготовки – может быть *общих* для науки и



образования в целом, но сущностно конкретизированных в нашем случае, а может быть, и специфические принципы, обусловленные специфичностью, познавательно деятельностной системы.

На основе гомологической трактовки основных из приведённых выше системных принципов опишем теперь основные принципы построения собственно системы «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»:

- *актуализация проблемы* формирования у студентов педагогических вузов – будущих педагогов дошкольного образования профессиональной компетентности в области целенаправленного и эффективного развития благополучного, здорового ребёнка – средствами адекватно развивающейся среды в дошкольном учреждении, в быту (семье) и в целом в ближнем окружении;

- *адекватность научного обеспечения* педвузовской эколого-валеологической подготовки будущих педагогов ДООУ и личностно-возрастного развития дошкольников, обусловленная как этапными психо-физиологически и национальными особенностями их, так и адекватностью *образовательной среды* и методов обучения, воспитания и целенаправленного развития – этим особенностям;

- *взаимосвязанные, коадаптивные отношения* окружающей среды и человека как *важные факторы их благополучия* (интегрированного здоровья);

- *интегро-дифференцированное структурирование* педвузовской комплексной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов ДООУ, основанной на сопряжении *общих эколого-валеологических идей интеграции* и *специально-частных идей дифференциации* этой подготовки – по учебным курсам, практическим работам, тренингам, консультациям, видам учебно-научной деятельности;

- *системная организация* педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДООУ, основанная на реализации потенциальных возможностей ряда федеральных *обязательных*, а также *вузовских* и *факультативных*, учебных курсов и видов специальных занятий.

- *непрерывность педвузовского эколого-валеологической подготовки* предполагается по двум векторным направлениям: *по горизонтали*, когда ведётся *параллельное взаимосвязанное* эколого-валеологическое обучение и воспитание дошкольников в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения, и *по вертикали*, когда осуществляется преемственность эколого-валеологического обучения и воспитания по следующим друг за другом возрастным этапам развития ребёнка или когда эколого-валеологическая подготовка студентов обеспечивается последовательными, преемственными по содержанию и технологиям учебными курсами;

- *ориентация педвузовской эколого-валеологической подготовки студентов* – будущих педагогов ДООУ не сводится к отдельным учебным курсам и даже их совокупности, она должна предполагать систематическую практическую оздоровительную работу (групповую, индивидуальную, над самим собой), навыки которой будут затем передаваться дошкольникам и их родителям, как и навыки оздоровления окружающей среды (домашней, в ДООУ и его дворе)

- *формирование эколого-валеологической культуры человека*, а также *культуры любви к природе и ответственного отношения к ней и своему здоровью* может быть успешным, если оно осуществляется непрерывно – с дошкольного возраста.

*Разработка и реализация концептуальных целей, задач, методологии и принципов* эколого-валеологического образования (по уровням его) *концептуально же обуславливают содержание, организацию и технологическое обеспечение* его – в нашем случае педвузовской эколого-валеологической подготовки (и готовности) педагогов ДООУ, которая является *надстройкой* над дошкольным эколого-валеологическим образованием; а вместе они (названные типы подготовки и образования) *не просто связаны, но глубоко и сущностно взаимосвязаны*.

Непосредственное *обращение к содержанию* эколого-валеологической подготовки (и соответствующей готовности) педагогов ДООУ, начнём с того, что *благополучие (здоровье) человека и возрастное развитие этого благополучия конкретно для подрастающего человека* являются комплексными явле-

ниями, имеющими системную природу – биологическую, медицинскую, экологическую (обусловленную взаимоотношениями со средой жизни), социальную (определяющую образ и условия жизни), человековедческую и образовательную (системно и предметно-методологически организующую весь комплекс названных факторов).

Подчеркнём: все отмеченные предметно-методологические области знаний глубоко взаимосвязаны, будучи обращенными к проблемам здоровья и оздоровления человека и среды; а разработка изучение и реализация их на этой основе интегрируется в научно-прикладную область «эколого-валеология», которая (будучи обращённой к *формированию* здоровья и оздоровлению подрастающего человека средствами окружающей среды, образования и *специальной подготовки* педагогов ДОУ) может быть приложена к образованию или педагогике вообще и называться в этом случае *эколого-валеологическим образованием* или, соответственно, *педагогической экологовалеологией*.

Именно поэтому обратимся теперь к *концептуальным аспектам содержания, организации и технологизации* эколого-валеологической подготовки дошкольного образования.

Но сначала вернёмся к *упреждающим и основополагающим идеям разработки* эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования, которые индуцируют нечто большее, чем соответствующую образовательную область, а именно – *производную вторичную идею самой экологовалеологии* и эколого-валеологического образования.

А заключаются они в следующей определённости.

Эколого-валеологическое образование вообще и, в частности, педвузовское эколого-валеологическое образование (подготовка) педагогов *не являются только образовательными областями* – вслед за научной областью «эколого-валеология»... В самом деле, обращаясь, к *глубинным природно-экологично-личностно-социальным явлениям*, называемым *взаимоотношениями* человека и человечества с окружающей средой, биосферой и самим собой (своим благополучием), которые индуцируют соответствующие комплексные научные и обра-

зовательные знания, эколого-валеология не может не иметь мощной интегрирующей сущности в виде самого системного явления и адекватных знаний о нём и деятельности, которые проявляется и как выраженная *фундаментальная идея* и как *мощный общефилософский, мировоззренческий фактор*, нацеленные на *перспективное коадаптивное развитие* человечества и биосферы, находящейся (под воздействием разума) на пути к ноосфере (по В.И. Вернадскому).

А основным аргументом такой интеграции идейности, мировоззренчества и предметности эколого-валеологии является *общенаучная предметность* её, которая обозначается в философии категорией «отношение» («взаимоотношение»); а в нашем конкретном случае рассматривается как формирование взаимоотношения человека с окружающей средой и самим собой – в аспекте их благополучия.

По гомологии с эколого-валеологией, *ещё в большей степени проявляются* идейность, мировоззренческая ориентация и предметность *именно эколого-валеологического образования*, которое обращено не только к человеческим отношениям (взаимоотношениям), но к *формированию* их. Собственно, именно *фактор формирования* и обеспечивает этому виду образования эффект «ещё в большей степени».

Понимая под «содержанием» эколого-валеологической подготовки педагогов (в широком толковании «содержания») основу, сущность соответствующего явления, процесса [337, т. 4, с. 251], будем иметь в виду, прежде всего, *проектирование* фундаментальной предметности эколого-валеологии *на общую педвузовскую подготовку* педагогов ДОУ – проектирование, которое индуцирует «совокупность общих существенных признаков» [337, т. 4, с. 251] эколого-валеологической подготовки рассматриваемой специализации педагогов, а также технологизацию этого вида подготовки и системную организацию её – при безусловной ориентации на эколого-валеологическое образование дошкольников.

Для мотивированного и эффективного внедрения эколого-валеологии в педвузовскую подготовку, вообще говоря, *не обязательны радикальные или революционные преобразования* учебных планов. Достаточно целесообразно

использование возможностей, заложенных в эти планы, при квалифицированной реализации их соответствующими коллективами вузовских педагогов.

Такая уверенность основана на следующих факторах:

- *квалификационная характеристика выпускника* педвуза по специальности (в нашем случае) «педагогика и методика дошкольного образования» имеет изначально выраженную экологическую и валеологическую направленность, хотя термины «экология», «валеология» и «эколога-валеология» при этом не используются;

- *регламентированное содержание*, заложенное в учебные курсы, предусмотренные рассматриваемым учебным планом, практически обеспечивает достаточные объёмы взаимодополняющих экологической, валеологической и эколого-валеологической подготовок студентов – будущих педагогов ДОУ; при этом имеются в виду обязательные и факультативные курсы и курсы по выбору, а также внеаудиторная работа со студентами; к числу таких дисциплин относятся *отдельные курсы целиком* (например, по *федеральному компоненту* – возрастная анатомия, физиология и гигиена, биология с основами экологии, основы медицинских знаний, безопасность жизнедеятельности, концепция современного естествознания; по *вузовскому компоненту* – человековедение, культура здоровья и основы здорового образа жизни, оздоровление природой; *дисциплины по выбору* – экология вокруг нас (основы эколого-валеологии), здоровье человека и здоровье окружающей среды, здоровьесберегающие образовательные технологии, валеология для тебя и детей, психогенетика, как родить здорового ребёнка, семейное здоровье без лекарств); а также *отдельные разделы учебных курсов из федерального и регионального компонентов* (например, физическая культура, культурология, философия, экономика, психология, педагогика, основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста, семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста, теория и методика дошкольного образования (в частности экологического); *факультативные виды учебной работы* – *циклы активного оздоровления* (оздоровительно-учебная работа), оздорови-

тельная (валеологическая) составляющая педагогической практики); и *внеаудиторная работа со студентами* (например, научно-учебная, кружковая работа, конференции, семинары, встречи со специалистами, праздники здоровья и экологии и т.д.);

- в условиях названной регламентации может быть *исключена необходимость в отстранении* традиционных преподавателей-предметников при достаточно естественном встраивании их в реализацию эколого-валеологической регламентации педвузовской подготовки будущих педагогов ДООУ, которая вполне возможна при упреждающей специальной подготовке этих преподавателей, например, на базе коллектива, созданного при Институте здоровья и экологии человека ЧГПУ – при нашем участии;

- в соответствии с приведёнными выше позициями *проводится сначала выраженная эколого-валеологическая предметно-технологическая модернизация названных учебных курсов*, соответствующих учебному плану, а затем, возможно, и модернизация системы этих курсов – в рамках возможностей вузовского компонента учебного плана и дисциплин по выбору;

- названная модернизация сущностно опирается на эколого-валеологию, как комплексные знания, а также фундаментальную идею и мировоззренческий фактор, и проявляется в виде методологического комплекса, основанного на современном человековедении, системной экологии, системной валеологии и биологии, а также на личностных, социальных, цивилизационных, экологических, здоровьесутверждающих, культурных, природных, научных, духовных, национальных, деятельностных и образовательных ценностях, приобщение к которым по силам *не отдельным педагогам, но педагогическим коллективам*;

- *содержательно-технологическое обеспечение* эколого-валеологического наполнения профессионально-педагогической подготовки педагогов ДООУ должна быть разработано и реально разработано нами;

- *целостная система эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования* (рассматриваемой в аспекте общей педвузовской подготовки) отработывалась нами в сотрудничестве творческих коллективов

Шадринского педагогического института и Института здоровья и экологии человека ЧГПУ.

Возникает почти парадоксальная ситуация: *с одной стороны*, существуют установившиеся и развивающиеся *объективные отношения* человека, которые отображаются в сознании его, а с другой стороны, такие отношения не даются человеку *от природы*, но формируются в процессе био-социального развития его, т.е. имеют *искусственное происхождение*, индуцированное целенаправленным обучением, воспитанием и развитием, т.е. образованием или эколого-валеологизированным, эколого-валеологическим образованием.

Именно так и было на ранних этапах исторического развития человечества, когда *человеческие взаимоотношения* формировались сначала непосредственно в обыденных и бытовых условиях, не вполне осознаваемых в семье, роде, общине, а затем – на основе целенаправленной передачи информации – в виде знаний, опыта, навыков, умений... Такова исторически-первичная природа «пред-эколого-валеологии» и соответствующих видов обучения и воспитания. Однако эта предыстория имеет и современные проявления (по крайней мере в дошкольном возрасте), которые находятся в сфере наших интересов. И поэтому мы говорим о *первом пути* утверждения эколого-валеологии в обыденной жизни современного человека. *Второй путь* формирования эколого-валеологического образования заключается в *педагогической проекции* эколого-валеологии на образование определённого уровня. Для реализации этого варианта необходимо иметь достаточно развитую эколого-валеологию, как науку. Что несколько проблематично. Хотя эта работа ведётся. Наконец, *третий путь* выражается в *интеграции* экологического образования и валеологического образования, которые неплохо разработаны для разных уровней образования и непрерывной системы его. И поэтому этот путь является достаточно продуктивным.

Завершая эту главу обоснованием и утверждением значимости эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ заметим, что в дальнейших исследованиях будут использованы все три возможных пути этого процесса.

## Выводы

1. Явление взаимоотношений человека с окружающей средой и самим собой исторически существует столько, сколько, существует сам человек и изначально не является, вообще говоря, педагогическим явлением; хотя с некоторого времени оно изучается в виде «эколого-валеологии». Однако *целенаправленное* формирование таких взаимоотношений становится проблемой педагогики, образования, более того, специального эколого-валеологического образования, необходимость в котором осознаётся в последнем десятилетии XX века.

Таким образом, *вопрос, переросший затем в проблему* «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» (именно, формирование!), является педагогическим по своей природе. Он ... ставится, актуализируется и решается впервые в нашей книге.

2. Когда актуализируется некоторая достаточно глубокая педагогическая научно-прикладная проблема, не бывает уверенности в том, что для разрешения её найдутся известные средства и методы.

Более того, даже традиционно существующие педагогические явления были когда-то созданы человеком, т.е. изначально являются искусственными.

К таким явлениям, *не существовавшим до нашего исследования*, относится «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

Нет никакого смысла изучать в педагогике то, что просто не существует: такое «нечто», необходимое для решения определённой проблемы, должно быть сначала *создано*; причём такое *создание не сводится* к голому придумыванию, *но основывается* на доказательности и конструктивности и является сложным комплексным процессом сочетания анализа, инсайта, гомологии, обоснования, доказательства, практической деятельности, научно-концептуального осмысления, оценки эффективности – в связи с решением промежуточно-этапных задач рассматриваемой проблемы и в целом.



Подчеркнём: в этом случае речь идёт не о строгой или жёсткой последовательности поисковых действий, но именно об их сочетании, которое может меняться – в зависимости от решаемой проблемы.

3. Процесс создания, сотворения искусственных систем, каковыми являются, например, социальные и образовательные системы (а в нашем случае – эколого-валеологическая подготовка педагогов), должен быть – во исключение негативных результатов – не просто только эмпирическим или только доказательным, но научно-эмпирическим.

В таком случае, чтобы целенаправленно-методологически обеспечить процесс конструирования новой педагогической системы, могут быть использованы следующие виды общей и специальной деятельности: актуализация проблемы и постановка целеполагания (в её развитии), анализ опыта (обыденного, практического, научно-прикладного), прогнозы, гипотезы, гомологическая поддержка, прогнозирование, планирование, проектирование, создание, формирование, сотворение, открытие, радикальное сущностное обновление (инновация), модернизация, реформирование, конструирование, изобретательство, концептуальное обеспечение, экспериментально-практическая отработка.

4. Эколого-валеология, как отражение специфической объективной реальности и проекция интегрированной научной области знаний на образование (по различным уровням его), выходит за рамки одной из возможных образовательных областей и становится *фундаментальной идеей и мощным мировоззренческим фактором*, нацеленными на стратегическую перспективу развития человечества и выполнение конструктивно-методологической роли при формировании опережающего образования.

5. *Разработка концептуальных основ «формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»* исходно опирается на общую логику разработки концепций, а также на уже существующие концепции *модернизации* российского образования, *экологического* и *валеологического* образования, *эколого-валеологического* образования дошкольников и известной концепции высшего профессионального образования.

6. Поскольку педагогическое явление «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» является искусственным, создание его регламентируется условно-деятельностной последовательностью факторных этапов, которых выделено 14, и из них сформированы 5 модулей:

- *этапы: актуализация объективно-познавательной проблемы; анализ исторического и обыденного опыта, современной педагогической практики и подходов к решению гомологических педагогических проблем; индуцирование целей, нацеленных на разработку рассматриваемой проблемы, прогнозы и гипотезы; первичная разработка тематического проекта; педагогическое изобретательство (педагогическая инженерия) как творческий процесс и гомология социальной инженерии; первичная действующая модель; комплексный анализ системы «проект – изобретение – модель – практика»; модернизация и проработка базовой системы; полное технологическое обеспечение системы «проект – изобретение – модель – практика»; разработка системного научно-технологического обоснования и обеспечения выполняемого проекта; оценка эффективности окончательно обоснованной и обеспеченной, целенаправленно созданной и отработанной научно-технологической системы, направленной на решение исходной проблемы; разработка концепции и достаточно широкое внедрение выполненного научно-технологического проекта; характеристика научных и прикладных вопросов, задач и проблем, требующих дальнейшего изучения; лонгитюдный анализ комплексного процесса решения выбранной актуальной проблемы;*

- *модули: А – интегрирование исторического и обыденного опыта, современной практики, теории и методологии решения вопросов и задач, сопряжённых, гомологичных изучаемой проблеме; Б – индуцирование гипотезы, прогноза решения и его результата; В – разработка изобретательского, инженерно-педагогического, модельного обеспечения решения проекта; Г – отработка технологических и системно-практических составляющих реализации усовершенствованного проекта; Д – концептуальное научно-технологическое обосно-*

вание решения рассматриваемого проекта; Е – комплексная практическая обработка созданного системного решения проблемы.

7. Установлено, что *интеграция* экологии и валеологии, а следовательно, экологического образования и валеологического образования, приводя к эколого-валеологии и, соответственно, эколого-валеологическому образованию (подготовке), не только интегрирует *актуализированные* проблемы первых, но специфически структурно-функционально интегрирует их на основе проявления фактора синергизма; а трансформируя названную актуальность и сами исходные проблемы, способствует эффективному решению их.

8. Выделена система реальных факторов, выполняющих роль объективных предпосылок (т.е. исходных, отправных положений; предварительных условий) целенаправленной плановой разработки проекта «Формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования»:

- *исторические предпосылки* в виде обыденной практической деятельности, общения с природой и социальными группами, передачи, получении и использовании знаний, умений и навыков – на основе простейших форм обучения и воспитания и по выраженным этапам историко-социального развития человека;
- *образовательные* (педагогические) *теории* с разной степенью адекватности отображающие целенаправленное формирование отношений подрастающего человека к природе, обществу и самому себе;
- *цели, пути, методы* модернизации образования, нацеленного на оздоровление его как процесса, среды и средства;
- *лично-возрастные особенности* как важный фактор здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования; образовательная среда как средство оздоровления;
- *концептуально-технологическая разработка* эколого-валеологического образования дошкольников;
- *концептуальные основы модернизации* образования и концепция профессионально-педагогической подготовки.

9. На пути к разработке результирующей концепции создаваемого сложного педагогического явления, невозможно обойтись без *упреждающего проектирования*, которое имеет немало толкований, например, «разрабатывать, составлять проект», «предполагать, намечать что-либо сделать», «план, замысел».

При проектировании процесса «формирование эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования» были приняты и использованы все названные здесь близкие толкования используемого понятия. Это позволило в нашем случае рассматривать проектирование в разных аспектах и заложить достаточно прочную основу для последующего этапного *педагогического изобретательства и разработки соответствующей концепции*.

10. Педагогическое изобретательство, инженерия, будучи гомологией социальной инженерии, используется в современной методологически обусловленной педагогической деятельности для глубокой и масштабной сущностной разработки педагогических (образовательных) проблем, явлений, уравновешивая при этом педагогическую практику и разрабатываемую теорию – в их сочетании, но не формальном чередовании.

11. *Научно-методологическое обеспечение процесса создания системы эффективной педвузовской эколого-валеологической подготовки педагогов ДОУ не только подытоживает* соответствующую инженерную деятельность, но *доказательно обеспечивает и обосновывает* этот процесс. Такая комплексная научная поддержка рассматриваемого процесса и его результата выражается в целостной концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллаев, З.А. Экологические отношения и экологическое сознание / З.А. Абдуллаев. – Ташкент, 1990. – 247 с.
2. Абрамов, Д.Н. Элементы инновационной технологии в образовательном процессе вуза / Д.Н. Абрамов, В.А. Бетев // Достижения биологической физиологии и их место в практике образования: материалы всерос. конф. с междунар. участием. 27-28 мая 2003 г. – Самара, 2003. – С. 7-8.
3. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
4. Акимова, Т.А. Основные критерии экоразвития / Т.А. Акимова, В.В. Батоян, О.В. Моисеенков, В.В. Хаскин. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. – 56 с.
5. Алексеев, В.П. Становление человечества / В.П. Алексеев. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
6. Алексеев, С.В. Экология: Учебное пособие для учащихся 9 класса общеобразовательных учреждений разных видов / С.В. Алексеев. – СПб.: СМИО Пресс, 1997. – 320 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Педагогика здоровья / Ш.А. Амонашвили, А.Г. Алексин и др. – М.: Педагогика, 1990. – 238 с.
8. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 192 с.
9. Амосов, Н.М. Ваш ребёнок: здоровье и воспитание / Н.М. Амосов. – М.: Изд-во АСТ: Донецк: Сталкер, 2003. – 94 с.
10. Амосов, Н.М. Здоровье и счастье ребёнка / Н.М. Амосов. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 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, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2 / В.И. Андреев. – Казань: Казан. ун-т, 1998. – 318 с.
15. Андреев, В.И. Пакет диагностических методик на оценку резервных возможностей качества образования, здоровьесберегающего обучения и воспитания / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 43-45.
16. Андреев, И.Д. Теория как форма организации научного знания / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1979. – 303 с.
17. Андреев, Ю.А. Три кита здоровья / Ю.А. Андреев. – Екатеринбург: Сред.-Урал. кн изд-во, 1993. – 336 с.
18. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
19. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х г.) / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
20. Антонов, Н.С. Интегративные функции обучения / Н.С. Антонов. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
21. Антонов, Т.А. Формирование культуры здоровья педагогов / Т.А. Антонова // Достижения биологической физиологии и их место в практике образования: материалы всерос. конф. с междунар. участием. 27-28 мая 2003 г. – Самара, 2003. – С. 18-20.
22. Антропова, М.В. Оздоровительное значение индивидуально-дифференцированного обучения // М.В. Антропова, Г.Г. Манке, Г.В. Бородкина, Л.В. Кузнецова, Т.М. Параничева // Школа здоовья. – 1996. – Т. 3. – № 3. – С. 32-39.
23. Апанасенко, Г.Л. Индивидуальное здоровье: сущность, механизмы, проявления / Г.Л. Апанасенко // Гигиена и санатория. – 2004. – № 1, 2. – С. 55-58.

24. Аршавский, И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И.А. Аршавский. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.
25. Асмолов, А.Г. От экологических знаний – к картине мира / А.Г. Асмолов // Вестник образования, 1993. – № 3. – С. 2-40.
26. Афанасьев, В.Г. О структуре целостной системы / В.Г. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – № 3. – 168 с.
27. Ахутина, Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21-28.
28. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1982. – № 11. – С. 30-39.
29. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
30. Баевский, Р.М. Измерьте своё здоровье / Р.М. Баевский, С.Г. Гуров. – М.: Сов. Россия, 1988. – 96 с.
31. Бароненко, В.А. Концептуальный подход к проблеме культуры здоровья / В.А. Бароненко // Валеология. – 2002. – № 3. – С. 74-78.
32. Бароненко, В.А. Здоровье и физическая культура студента: учебное пособие / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт. – М.: Альфа-М, 2003. – 352 с.
33. Башарин, В.Ю. Педагогическая технология: проблемы, определения / В.Ю. Башарин // Специалист. – 1995. – № 5. – С. 12-16.
34. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию педагогической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2000. – 185 с.
35. Безруких, М.М. Возрастная физиология: Физиология развития ребёнка: учеб. пособие / М.М. Безруких. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
36. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1994. – 152 с.

37. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
38. Белавина, А.Г. Планета – наш дом: учебник-хрестоматия по основам экологии для дошкольников и младших школьников / А.Г. Белавина, Н.Г. Найденская. – М.: Педагогика, 1995. – 287 с.
39. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
40. Белкин, А.С. Основы педагогических технологий (краткий толковый словарь) / А.С. Белкин, Н.И. Бараковская и др.; под ред. А.С. Белкина. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1995. – 22 с.
41. Белкин, А.С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе / А.С. Белкин // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 105-112.
42. Белоконь, Л.С. Современное состояние проблемы экологии человека / Л.С. Белоконь, А.Л. Яншин // Изв. ВГО, 1991. – Т. 123. – Вып. 2. – С. 113-121.
43. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Основы гуманного подхода к педагогической деятельности / Д.А. Белухин. – М.: Педагогика, 1996. – 298 с.
44. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. ... д-ра филос. наук / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1994. – 45 с.
45. Бердников, И.Г. Теоретические основы формирования валеологической культуры личности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Г. Бердников. – М., 1998. – 36 с.
46. Берталанфи, Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем / Л. Берталанфи; под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина: сб. переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.
47. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.



48. Бехтерев, В.М. Личность и условия её развития и здоровья, 2-е изд. / В.М. Бехтерев. – СПб.: Изд-во К.Л. Риккера, 1905. – 137 с.
49. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1977. – 304 с.
50. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
51. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
52. Блонский П.П. Педология: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
53. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
54. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975.
55. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000. – М.: ООО Изд. АСТ, ООО Изд. Астрель, ООО Русск. словари, 2002. – 920 с.
56. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
57. 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.
58. Брехман, И.И. За всенародное движение «Здоровый Мир» / И.И. Брехман // Педагогические вести. – Июнь, 1996. – № 9. – С. 3-6.
59. Вайнер, Э.Н. Валеология: учеб. практикум / Э.Н. Вайнер, Е.В. Волынская. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 312 с.
60. Вайнер, Э.Н. Формирование здоровьеразвивающей среды в системе общего образования / Э.Н. Вайнер // Валеология. – 2004. – № 1. – С. 21-26.
61. Вайнер, Э.Н. Валеология: учеб. для вузов / Э.Н. Вайнер. – Изд. 3-е, испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с.

62. Васильев, С.В. Формирование валеологической культуры профессионально-педагогической деятельности работников детских образовательных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук / С.В. Васильев. – СПб., 1999. – 162 с.
63. Васильева, М.Н. Педагогические условия организации процесса освоения детьми природной среды в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ...канд. пед. наук / М.Н. Васильева. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
64. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
65. Вербицкий, А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 1977. – № 6. – С. 31-36.
66. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 262 с.
67. Весна, М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. – Курган: КГУ, 2001. – 405 с.
68. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: автореф. дис. д-ра. ... пед. наук / В.Г. Виненко. – Тольятти, 2001. – 314 с.
69. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов. – М.: Мысль, 1990. – 288 с.
70. Виноградова, Н.Ф. Дети, взрослые и мир вокруг / Н.Ф. Виноградова, Т.А. Куликова. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
71. Водовозова, Е.И. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до дошкольного возраста / Е.И. Водовозова. – СПб., 1901. – 376 с.
72. Волков, В.С. Задачи и упражнения по детской психологии / В.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
73. Волошина Л.Н. Развитие здоровьесберегающего образования образовательного пространства дошкольного учреждения (методология, теория,

- практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Н. Волошина. – Екатеринбург, 2000. – 46 с.
74. Вопросы системогенетики. Теоретико-методологический альманах / гл. ред. А.И. Субетто. – Калуга: Изд. КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 270 с.
  75. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский // Избр. психол. исследований. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 466 с.
  76. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972.– № 2. – С. 114-123.
  77. Выготский, Л.С. – М.: Издательский Дом Шалви Амонашвили, 1996. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
  78. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – № 3. – С. 90-112.
  79. Гайдамак, А.Н. Социально-экологический идеал / А.Н. Гайдамак, Т. Тийттанен // Дошкольное воспитание. – 1990. – 1. – С. 71-77.
  80. Гайдамак, А.Н. Психолого-физиологические основы формирования социально-экологического идеала в дошкольном возрасте / А.Н. Гайдамак, О.В. Лосева, М.И. Ситкина // Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах: сб. науч. трудов. – Шадринск: ШГПИ, 1996. – С. 88-95.
  81. Гайдукова, С.П. Образование как процесс обеспечения физического, психического и социального благополучия и развития ребёнка / С.П. Гайдукова, А.А. Грошева, Т.М. Балбекова // Валеология. – 2001. – № 1. – С. 41-44.
  82. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
  83. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 287 с.
  84. Глуценко, С.Ю. Формирование здорового образа жизни в системе образования / С.Ю. Глуценко, Э.Г. Зарпешев, Н.В. Зимин, С.М. Базарбаева,

- А.Т. Касенова // Здоровая образовательная среда – здоровый ребёнок: материалы межрегион. научно-практич. конф. 1-2 декабря 2004 г. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2004. – С. 6-8.
85. Гирусов, Э.В. Опасность «дыр» в экологическом воспитании / Э.В. Гирусов // Народное образование. – 1989. – № 4. – С. 120-122.
86. Гирусов, Э.В. Основы социальной экологии / Э.В. Гирусов. – М.: Изд-во РУДН, 1998. – 172 с.
87. Гирусов, Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию / Э.В. Гирусов // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 1986. – С. 15-25.
88. Гоголан, М.Ф. Законы здоровья / М.Ф. Гоголан. – М.: Советский спорт, 2000. – 370 с.
89. Голиков, Н.А. Здоровьесберегающая среда: формирование и реализация / Н.А. Голиков // Здоровая образовательная среда – здоровый ребёнок: материалы межрегион. научно-практич. конф. 1-2 декабря 2004 г. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2004. – С. 11-13.
90. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения: монография / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.
91. Голубев, В.С. Устойчивое развитие: новая парадигма / В.С. Голубев // Вестн. РАН. – М.; 1997. – Т. 67. – № 12. – С. 1104-1107.
92. Гончарова, Е.В. Социально-экологическое развитие личности ребёнка в условиях гуманистического дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Гончарова. – Сургут, 2005. – 50 с.
93. Горелов, А.А. Экологические проблемы и пути её решения / А.А. Горелов, К.И. Шилин. – М.: Наука, 1987. – 50 с.
94. Горбушина, С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / С.Н. Горбушина. – Ижевск, 2005. – 374 с.

95. Горен, М. Путь к здоровью и долголетию / М. Горен. – М.: ПТО «Селф», 1992. – 335 с.
96. Горчак, С.И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С.И. Горчак // Здоровый образ жизни: социально-философские и медико-биологические проблемы: сб. материалов. – Кишинёв: Штиинца, 1991. – С. 28-38.
97. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая / В. Горячев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 219-231.
98. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
99. Гранатов, Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Г. Гранатов. – Челябинск, 1993. – 434 с.
100. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 342 с.
101. Гусейнов, А.И. Отношение к природе как нравственная проблема / А.А. Гусейнов // Философские науки. – 1975. – № 5. – С. 27-32.
102. Давиденко, Д.Н. Здоровый образ жизни / Д.Н. Давиденко, П.В. Половников, Ю.Г. Глушков. – СПб., 1996. – 32 с.
103. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
104. Дарвин, Чарлз. Происхождение видов путём естественного отбора или сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь / Ч. Дарвин. – М.: Просвещение, 1987. – 383 с.
105. Данилов, М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 47.
106. Дерябо, С.Д. Методика диагностики и коррекции отношения к природе / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – М.: Знание, 1995. – 125 с.
107. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 477 с.

108. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ножкина и другие; под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.; Изд-во «Акцидент», 1995. – 288 с.
109. Димова, В.Н. Педагогические условия оптимизации процесса экологического образования дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Димова. – Екатеринбург, 2002 – 22 с.
110. Дмитракова, Н.П. Условия эмоционального воздействия учителя на воспитанников / Н.П. Дмитракова // Советская педагогика, 1984. – № 8. – С. 72-78.
111. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – 460 с.
112. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
113. Доман, Г. Дошкольное обучение ребёнка: перевод с англ. / Г. Доман, Д. Доман. – М.: Аквариум, 1995. – 500 с.
114. Дрейер, О.К. Глобальная проблематика и Римский клуб: лекция / О.К. Дрейер, Б.В. Лось, В.А. Лось. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 36 с.
115. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребёнка: психофизиологические основы детской валеологии: учебное пособие / Н.В. Дубровинская и др. – М.: Просвещение, 2000. – 144 с.
116. Дубровский, В.И. Валеология. Здоровый образ жизни / В.И. Дубровский; предисл. В.Н. Мошков. – М.: RETORICA – А; Флинта, 1999. – 560 с.
117. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 402 с.
118. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология. Уч. пособие для студентов пед. вузов / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 528 с.

119. Епанчинцева, Н.Д. Организация развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Д. Епанчинцева. – Белгород, 2001. – 18 с.
120. 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.
121. 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.
122. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66-72.
123. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.
124. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Макет, 1995. – 296 с.
125. Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья: образовательные программы по валеологии / Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, М.Г. Колесникова. – СПб.: Акцидент, 1994. – 78 с.
126. Зайцев, Г.К. Валеологический анализ и обеспечение здоровья педагогическими средствами в системе образования / Г.К. Зайцев // Валеология. – 1997. – № 4. – С. 16-21.
127. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 36 с.
128. Зайцев, Г.К. Время педагогики здоровьесозидающей / Г.К. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 193-200.
129. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 9-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.

130. Залкинд, Э.И. Наблюдение природы и умственное развитие ребёнка: знакомство детей с природой / Э.И. Залкинд; под ред. Е.И. Волковой. – М.: Просвещение, 1968. – 112 с.
131. Залманов, А.С. Тайная мудрость человеческого организма: глубинная медицина / А.С. Залманов. – Мн.: ИПФ «ИНФОРАД», 1993. – 272 с.
132. Заркешев, Э.Г. Здоровьесберегающая модель валеологического образовательного процесса / Э.Г. Заркешев, Г.В. Купеева, С.В. Глущенко, С.М. Холоша // Здоровая образовательная среда – здоровый ребёнок: материалы межрегион. научно-практич. конф. 1-2 декабря 2004 г. – Тюмень, 2004. – С. 17-19.
133. Захлебный, А.Н. Педагогические принципы и условия экологического образования. – М.: НИИ СиМО, 1983. – 98 с.
134. Зверев, И.Д. Экологическое образование дошкольников / И.Д. Зверев, Т.И. Суравегина. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
135. Зверев, И.Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования / И.Д. Зверев // Педагогические принципы и условия экологического образования: сб. научн. тр. – М., 1983. – С. 4-10.
136. Зверев, И.Д. Формирование ответственного отношения к природе / И.Д. Зверев // Советская педагогика. – 1983. – № 12. – С. 12-19.
137. Здоровье и образование: проблемы педагогической валеологии // Матер. I Всерос. науч.-практ. конф. 28-30 марта 1995 г. / Под. ред. В.В. Колба нова. – СПб, 1995. – 76 с.
138. Здоровьесберегающее обучение и воспитание / Под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 267 с.
139. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
140. Зеер, Э.Ф. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых / Э.Ф. Зеер, В.А. Воденников // Образование и наука. – 2000. – № 2(4). – С. 112-121.



141. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер, М.: АПО, 2002. 43 с.
142. Змановский, Ю.Ф. Здоровый дошкольник / Ю.Ф. Змановский // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6. – С. 11-17.
143. Зубарев, А.Е. Развитие экологического образования в 90-е годы XX – начале XXI в.в. / А.Е. Зубарев // Экологическое образование на пороге «РИО + 10». VIII Международная конференция по экологическому образованию: тезисы докладов. – М.: ГУ ПТО ТОТ, 2002. – Ч. I. – С. 67-72.
144. 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.
145. Иванов, Г.И. Культура здоровья и её реализация в современных условиях / Г.И. Иванов // Достижения биологической физиологии и их место в практике образования: материалы всерос. конф. с междунар. участием, 27-28 мая 2003 г. – Самара: Самарск. гос. пед. ун-т, 2003. – С. 102-103.
146. Игнатова, В.А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика: монография / В.А. Игнатова; под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. – 196 с.
147. Изаак, С.И. Антропологические аспекты мониторинга состояния физического здоровья детей, подростков и молодёжи в субъектах Российской Федерации / С.И. Изаак, Т.В. Панасюк / Валеопедагогические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы II рос. науч. конф., 14 апреля 2004 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 8-9.
148. Изаровская, И.В. Социально-валеологические проблемы современного образования / И.В. Изаровская // Валеология. – 2001. – № 3. – С. 30-32.
149. Ильюшенко, В.В. Здоровье и образование: теория, опыт, практика / В.В. Ильюшенко, Т.А. Берсенёва. – СПб.: Питер Ком, 1993. – 28 с.

150. Ильяева, И.А. Культура общения: опыт философско-методологического анализа / И.А. Ильяева. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1989. – 169 с.
151. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
152. Интеграция современного научного знания. Методологический анализ / под ред. Н.Т. Костюк. – Киев: Вища школа, 1984. – 183 с.
153. Использование моделей в образовательном процессе дошкольных учреждений: учеб. метод. пособие / Ж.Ю. Генко, Е.В. Гончарова, Н.Г. Капустин и др. – Шадринск: Исеть, 1997. – 96 с.
154. Истоки: базисная программа развития ребёнка-дошкольника. Концепция / под ред. С.Л. Новосёловой, Л.Ф. Обуховой, Л.А. Парамоновой, К.В. Тарасовой. – М.: Педагогика, 1995. – 143 с.
155. История зарубежной дошкольной педагогики / сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
156. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
157. Кавтарадзе, Д.Н. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования / Д.Н. Кавтарадзе // Вестник образования. – 1993. – № 7. – С. 2-40.
158. 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.
159. Казин, Э.М. Роль психолого-валеологических подходов в формировании установки как целостного фактора здоровья и развития личности / Э.М. Казин, Т.С. Мартюшева // Проблемы валеологизации образовательной среды. – Кемерово, 1999. – С. 16-43.

160. Казначеев, В.П. Проблемы экологии человека / В.П. Казначеев. – М.: Наука, 1986. – 262 с.
161. Казначеев, В.П. Экологическое знание и сознание: особенности формирования / В.П. Казначеев. – Новосибирск.: Наука, 1987. – 221 с.
162. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения / В.П. Казначеев. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 352 с.
163. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М.: Кострома: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.
164. Кайнова, Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения / Э.Б. Кайнова. – М.: АПК и ПРО, 2005. – 80 с.
165. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – С. 96-99.
166. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / И.М. Кантор; предисл. М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
167. 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.
168. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 336.
169. Картамышева, Н.В. Социально-философский аспект проблемы экологического образования: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Н.В. Картамышева. – М., 1991. – 16 с.
170. Касьянова, С.П. Особенности организации и проведения мониторинга физического здоровья в дошкольном образовательном учреждении / С.П. Касьянова // Валеологические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы II рос. науч.-практич. конф. 14 апреля 2004 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 13-15.

171. Кацура, А.О. О структуре экологического знания / А.О. Кацура // Философские проблемы глобальной экологии. – М.: Наука, 1983. – С. 93-105.
172. Качалова, Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов / Л.П. Качалова // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 60-65.
173. Киколов, А.И. Обучение и здоровье / А.И. Киколов. – М.: Высш. школа, 1985. – 104 с.
174. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
175. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
176. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
177. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3-20.
178. Когай, Е.А. Экологическая парадигма культуры и образования / Е.А. Когай // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 4. – С. 114-129.
179. Колбанов, В.В. Концептуальные основы и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях / В.В. Колбанов. – СПб.: ГУПМ; 2003. – 124 с.
180. Колбанов, В.В. К вопросу о валеологическом образовании педагога / В.В. Колбанов, Т.А. Берсенёва // Здоровье и образование: Проблемы педагогической валеологии: Матер. I Всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 1995. – С. 9-13.
181. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: ДЕАН, 1998. – 232 с.
182. Колесникова, И.А. О критериях гуманизации образования / И.А. Колесникова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб.: ДЕАН, 1994. – С. 37-46.
183. Колесов, Д.В. Педагогика как фактор здоровья / Д.В. Колесов // Известия Рос. акад. образ. – 2001. – № 1. – С. 49-53.

184. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.
185. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / отв. ред. В.И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 1998. – 558 с.
186. Коммонер, Б. Замыкающий круг: Природа, человек, технология / Б. Коммонер; пер. с англ. – Л.: Гидрометеиздат, 1974. – 279 с.
187. Кон, И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
188. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
189. Кондратьев, К.Я. Глобальные изменения на языке тысячелетий / К.Я. Кондратьев // Экология и жизнь. – 2002. – № 1. – С. 38-42.
190. Кондратьева, Н.Н. Программа экологического образования дошкольников «Мы» / Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова. – СПб.: Макет, 1996. – 118 с.
191. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов. – М.: Просвещение, 1982. – 444 с.
192. Концептуальные подходы к дошкольному экологическому образованию и воспитанию / авт. сост.: Т.М. Носова, О.Г. Крамаренко, Л.М. Макарова и др.; под общ. ред. Т.М. Носовой. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2003. – 482 с.
193. Концепция общего среднего экологического образования / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.М. Захлебный, Н.М. Момедов и др.; под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной // Зелёный мир. – 1994. – № 13. – С. 12-14.
194. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Устойчивое развитие: инф. сб. – М.: ВИНТИ, 1998. – Вып. 1. – С. 9-18.
195. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор шк. – 2003. – № 1. – С. 97-126.
196. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468-7478.

197. Коптюг, В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): информ. обзор / В.А. Коптюг. – Новосибирск, 1993. – 62 с.
198. Коршунов, Н. Пять слагаемых здорового образа жизни // Здоровье. – 2000. – № 2. – С. 4-8.
199. Корякина, Н.И. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий: методическое пособие для учителя / Н.И. Корякина, М.А. Желвакова, Н.Н. Кириллова; общ. ред. С.В. Алексеев. – СПб.: Изд. «Союз художников», 2000. – 129 с.
200. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
201. Красноперова, Н.А. Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Красноперова. – Красноярск, 2004. – 20 с.
202. Кривощёкова, Н.В. Подготовка будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Кривощёкова. – Оренбург, 1999. – 18 с.
203. Крулехт, М.В. Трудовое обучение как средство формирования знаний о труде и трудовых умений у детей дошкольного возраста / М.В. Крулехт // Формирование системных знаний у детей дошкольного возраста. – Л., 1987. – С. 36-43.
204. Крулехт, М.В. Проблема целостного развития ребёнка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности / М.В. Крулехт. – СПб.: Макет, 1995. – 80 с.
205. Кудрявцев, В.Г. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): програм.-метод. пособие / В.Г. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: Линка-Пресс, 1999. – 224 с.
206. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

207. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
208. Кушнина, Е.Г. Педагогические условия эколого-валеологического образования в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Кушнина. – Екатеринбург. – 2002. – 23 с.
209. Кушнина, Е.Г. Состояние проблемы эколого-валеологического образования в дошкольной педагогике / Е.Г. Кушнина // Вестник ЧГПУ. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – Челябинск, 2003. – № 4. – С. 154-166.
210. Кушнина, Е.Г. Формирование у дошкольников гармоничных взаимоотношений с окружающей средой в аспекте эколого-валеологического образования / Е.Г. Кушнина // Оздоровление средствами образования: региональные аспекты. Материалы региональной научно-практической конференции по оздоровлению подрастающего поколения. 2-4 декабря 2003 года. – Челябинск, 2003. – С. 149-152.
211. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологические аспекты воспитания детей в ДОУ / Е.Г. Кушнина // Вестник ЧГПУ. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – Челябинск, 1999. – № 1. – С. 141-145.
212. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в ДОУ / Е.Г. Кушнина // Проблемы экологии, экологического образования и просвещения в Челябинской области: тез. докл. VI региональной науч.-практ. конф. 18-19 апреля 2002 г. – Челябинск, 2002. – С. 31-33.
213. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 328 с.
214. Кшнясева, Л.Л. Развитие личностно значимого отношения к природе детей дошкольного возраста в процессе экологического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Кшнясева. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.

215. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27-34.
216. Лазарев, М.Л. Здравствуй!: Программа формирования здоровья детей дошкольного возраста: рук.-во для воспит. дошк. образ. учреждений в 3 ч. / М.Л. Лазарев. – М.: Академия здоровья, 1997. – 376 с.
217. Лаптев, И.Д. Экологическая культура: сущность и проблемы формирования / И.Д. Лаптев // Теория и практика идеологической работы. – М.: Мысль, 1984. – С. 246-263.
218. Латохина, Л.И. Творим здоровье души и тела / Л.И. Латохина. – СПб.: ИК «Комплект», 1997. – 496 с.
219. Латушкина, Е.Н. Здоровый образ жизни как экологическая категория безопасности жизнедеятельности / Е.Н. Латушкина // Сб. матер. науч.-практ. конф. «Культурное пространство человечества и духовный мир педагога» 2-6 ноября 1999 г. – М.: «Кириллица», 2000. – С. 44-46.
220. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
221. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 496 с.
222. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
223. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества / В.Н. Леонтьева // Социс. – 1955. – № 1. – С. 138-142.
224. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
225. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1991. – 260 с.
226. Либеров, А.Ю. Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения. Практико-ориентированная монография / А.Ю. Либеров. – М.: Ин-т эконом. стратегий, 2007. – 108 с.



227. Лихачёв, Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачёв // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19-23.
228. Лихачёв, Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: учеб. пособие / Б.Т. Лихачёв. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
229. Лихачёв, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачёв. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.
230. Лось, В.А. Человек и природа: социально-философские аспекты экологических проблем / В.А. Лось. М.: Политиздат, 1978. – 223 с.
231. Лось, В.А. Взаимодействие человека и природы как глобальная проблема / В.А. Лось // Вопросы философии. – 1982. – № 5. – С. 128-136.
232. Мамедов, Н.М. Экология: учебное пособие для 9-11 классов общеобразовательной школы / Н.М. Мамедов, Н.Т. Суравегина. – М.: Изд. «Школа-Пресс», 1996. – 464 с.
233. Ляхович, А.В. Научные основы формирования здоровья студенческой молодёжи: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук / А.В. Ляхович. – М., 1998. – 32 с.
234. Марков, В.С. Образ жизни и формирование личности / В.С. Марков // Вопросы философии. – 1976. – № 7. – С. 16-25.
235. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук: Киев: Вакелер, 1997. – 304 с.
236. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
237. Материалы к конференции «Образование и здоровье» – из опыта работы образовательных учреждений г. Владимира. Владимир, 2000. – 211 с.
238. Медведев, Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен / Н.П. Медведев. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 1995. – 106 с.
239. Медведева, С.А. Здоровьеформирующие мероприятия в образовательном пространстве дошкольных учреждений как средство оптимизации психического развития детей 5-6 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Медведева. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.

240. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1960. – 172 с.
241. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьёва. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.
242. Мифологический словарь / гл. редактор Е.М. Мелетинский. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 736 с.
243. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие / В.И. Михеев. – М.: Высшая шк., 1987. – 200 с.
244. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
245. 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.
246. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСАМ, 1966. – 192 с.
247. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н.Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1995. – 56 с.
248. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
249. Моисеева, Л.В. Диагностические методики в системе экологического образования / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 165 с.
250. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование: теория и практика: дис. ... д-ра. пед. наук / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
251. Моисеева, Л.В. Альтернативные модели экологического образования / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. – 106 с.
252. Мясищев, В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В.Н. Мясищев // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 10-14.

253. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева; вступ. ст. А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356 с.
254. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.
255. 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.
256. Найн, А.Я. Проблемы здоровья участников образовательного процесса / А.Я. Найн, С.Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 53-57.
257. Натарова, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небробиологических специальностей: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Натарова. – Челябинск, 2004. – 211 с.
258. Национальная доктрина образования в Российской Федерации / Бюлл. Министерства образования Российской Федерации. – 2000. – № 11. – С. 3-13.
259. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации / Составители: С.А. Степанов, В.И. Беляев, Л.А. Воронина // Вестник экологического образования в России. Приложение. – 2000. – № 1 (15). – С. 3-20.
260. 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.
261. Недорезова, Н.В. Аксиологическая функция педагогической деятельности / Н.В. Недорезова // Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в ВУЗе: материалы Всерос. науч.-практич. конф. 27 января 2000 г. – Самара: Сам. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 174-176.

262. 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.
263. Неудахина, А.Е. Сравнительный анализ внедрения программы «Здоровье» в трёх регионах страны / А.Е. Неудахина // Школа здоровья. – 2002. – № 3. – С. 13-21.
264. Никанорова, Е.В. Экологическая культура и факторы её формирования: философско-социологический аспект проблемы: автореф. дис. ... докт. философ. наук / Е.В. Никанорова. – М.: 1994. – 19 с.
265. Никитин, Н.В. Модель развития образовательного учреждения на основе здоровье сберегающей организации учебно-воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Никитин. – Челябинск, 1999. – 202 с.
266. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
267. Николаева, С.Н. О некоторых подходах к экологическому воспитанию / С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 2. – С. 51-54.
268. Николаева, С.Н. Программа экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1993. – 46 с.
269. Николаева, С.Н. Место игр в экологическом воспитании дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.
270. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
271. 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.
272. Новосёлова, И.И. Развитие культуры духовного и физического здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2000. – 22 с.

273. Новосёлова, С.Л. Развивающая предметная среда / С.Л. Новосёлова. – М.: Педагогика, 1995. – 35 с.
274. 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.
275. Нравственно-эстетическое воспитание ребёнка в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 78 с.
276. Нургатина, И.Е. Определение понятия «здоровье» в валеологии // И.Е. Нургатина, М.С. Самигуллина // Нейрогуморальные механизмы регуляции сердца: материалы всерос. конф. 16 января 2004 г. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 102-104.
277. Нурлыгаянова, З.С. Воспитание здорового образа жизни у студентов педвузов / З.С. Нурлыгаянова // Нейрогуморальные механизмы регуляции сердца: материалы всерос. конф. 16 января 2004 г. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 104-105.
278. Овчинникова, Л.Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога / Л.Н. Овчинникова: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. – 194 с.
279. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум; пер. с англ; под ред. Н.П. Наумова. – М.: Мир, 1975. – 740 с.
280. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: сб. учебно-методич. программ / авт. сост.: А.П. Григорьева, Д.В. Натарова, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, М.И. Лешихин, Е.В. Гуськова, Е.Г. Кушнина, Е.А. Романова, С.В. Гертнер, Т.М. Старикова; под ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 117 с.
281. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного об-

- щего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004.- 352 с.
282. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 272 с.
283. 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: материалы науч.-практич. конф. 27 апреля 1998 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – С. 79.
284. Папуткова, Г.А. Экологическое образование педагогических кадров в дошкольных образовательных учреждениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Папуткова. – Нижн. Новгород, 2001. – 22 с.
285. Петленко, В.П. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5-и 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 «Петровскмй и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – 303 с.; 360 с.; 350 с.; 367 с.; 360 с.
286. Петровский, В.А. Воспитателю о личностном общении / В.А. Петровский, А.М. Виноградов, Л.М. Кларина // Психология общения. – М.: Творческая педагогика, 1992. – 14 с.
287. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, В.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1993. – 22 с.
288. Перевозчикова, Е.В. Педагогические основы формирования здорового образа жизни будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Перевозчикова. – Шуя, 2001. – 20 с.
289. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
290. Пономарёва, И.Н. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика: учебное пособие // И.И. Пономарёва, В.П. Со-

ломин; под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.

291. Пономарёва, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Пономарёва. – Екатеринбург, 1998. – 231 с.
292. Пономарёва, Л.И. Особенности применения педагогического мониторинга в формировании эколого-валеологических представлений дошкольников / Л.И. Пономарёва // Мониторинг как условие реализации личностно ориентированного педагогического процесса: сб. науч. матер. третьей окр. науч.практ. конф. «Знаменские чтения»: В 2 ч. – Сургут: РИО СурГПИ, 2004. – Ч. 2.– С. 94-99.
293. Пономарёва, Л.И. Эколого-валеологическая аттракция образования как необходимое условие подготовки студентов педагогического вуза / Л.И. Пономарёва // Теория и практика развития современного высшего профессионального образования. В 2 ч. – Москва–Шадринск: Изд-во Шадринского гос. пед. ин-т, 2006. – Ч. 2.– С. 215-223.
294. Пономарёва, Л.И. Подготовка будущих педагогов ДООУ к реализации экологического образования дошкольников / Л.И. Пономарёва // Вестник института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ: Серия 3. Актуальные проблемы образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – №. 12.– С. 123-127.
295. Пономарёва, Л.И. Воспитание природолюбия в процессе экологического образования дошкольников: монография / Л.И. Пономарёва; под ред. З.И. Тюмасевой. – СПб.: МИНПИ, «Астерион», 2005. – 183 с.
296. Пономарёва, Л.И. Социально-педагогические основы формирования экологической культуры у студентов педагогических вузов / Л.И. Пономарёва // Совершенствование системы социально-педагогического образования: Материал. науч.-практ. конф., 17 ноября, 2005. – Шадринск, 2005. – С. 93-96.

297. Пономарёва, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической аттракции современного образования / Л.И. Пономарёва // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая педагогика. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – №. 6.– С. 115-120.
298. Пономарёва, Л.И. Формирование экологических представлений у детей дошкольного возраста на основе интеграции содержания образования / Л.И. Пономарёва, Л.И. Колясникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая педагогика. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – №. 6.– С. 121-124.
299. Пономарёва, Л.И. К вопросу о проблеме эколого-валеологического образования студентов / Л.И. Пономарёва, О.В. Чащина // Актуальные проблемы высшего педагогического образования: сб. науч. статей. – Шадринск: ГОУ ВПО «Шадринский гос. пед. ин-т», 2006. – Вып. 2.– С. 146-149.
300. Пономарёва, Л.И. Эколого-валеологическая направленность современного образования / Л.И. Пономарёва // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2004. – Вып. 12.– С. 73-79.
301. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 194 с.
302. Приоритеты современной педагогики. Мировое экологическое сотрудничество: Матер. Междунар. пед. проекта Р.Е.А.С.Е. / сост. В.С. Митина; М.: Междунар. движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». – М., 1993. – 160 с.
303. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 350 с.
304. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.



305. 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.
306. 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.
307. Протасов, В.Ф. Экология, здоровье и природопользование в России / В.Ф. Протасов, А.В. Молчанов; под ред. В.Ф. Протасова. – П.: Просвещение, 1995. – С. 68.
308. Прохоров, Б.Б. Популяционное здоровье во времени и пространстве / Б.Б. Прохоров // Человек. – 1995. – № 5. – С. 133-143.
309. Пряникова, А.С. Антропо-гуманистическое направление в отечественной педагогике / А.С. Пряникова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 88-94.
310. Психология воспитания: пособие для методистов дошк. и нач. шк. образ., препод., психологов / А.Д. Грибанов, В.К. Калиниченко, Л.М. Кларина и др.; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
311. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
312. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 296 с.
313. 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 октября 2002 г. – Новосибирск, 2000. – С. 67-76.
314. Резникова, Ж.И. Интеллект и язык: животные и человек в зеркале экспериментов. Ч. I: учеб. пособие для студ. вузов / Ж.И. Резникова. – М.: Наука, 2000. – 279 с.

315. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 544 с.
316. Реймерс, Н.Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. – М.: Россия молодая, 1994. – 367 с.
317. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для препод. высш. и средн. пед. учебн. завед. / П.Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
318. Романова, К.А. Экологическое сознание в системе приоритетов образования / К.А. Романова // Образование. – 2002. – № 6. – С. 72-80.
319. Романцов, М. Обучение студентов педвузов основам валеологии / М. Романцов, Л. Михайлов // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 106-108.
320. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – 672 с.
321. Руднева, Т.И. Основы педагогического профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: СИУ, 1996. – 216 с.
322. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Рыжова. – М., 2000. – 44 с.
323. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
324. Саймон, Б. Общество и образование: пер. с англ. / Б. Саймон; пер. Н.В. Изосимов и В.М. Слуцкий; общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповский. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
325. Саламатов, А.А. Теория и практика эколого-экономического образования в профильной школе / А.А. Саламатов. – М.: Изд. МГОУ, 2005. – 290 с.
326. Саламатов, А.А. Эколого-экономическое образование в средней школе (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Саламатов. – Челябинск, 2007. – 420 с.
327. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

328. Сенько, Ю.В. Гуманистические основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2000. – 240 с.
329. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург, Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
330. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во «Исеть», 2001. – 320 с.
331. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозика, 2002. – 416 с.
332. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 197 с.
333. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. – М.: МПА, 1995. – 286 с.
334. Ситаров, В.А. Социальная психология: учеб. пос. для студ. высш. пед. заведений / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – Изд. центр «Академия», 2000. – 280 с.
335. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, А.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
336. Слостенина, Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики / Е.С. Слостенина. – М.: Педагогика, 1994. – 104 с.
337. Словарь русского языка: в 4 т. / ред. А.П. Евгеньева; Г.П. Князева, Т.Н. Попцова, М.Н. Судоплатова; В.В. Розанова, И.И. Матвеев; Л.Л. Кутина, В.В. Замкова. – М.: ГИИНС, 1961. – 993, 1013, 991, 1088 с.
338. Смирнов, С.А. Технологии в образовании / С.А. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109-112.
339. Содержание и формы экологического образования в педвузе / Науч. ред. И.А. Селиванов. – Пермь: ПГПИ, 1990. – Ч. II. – 98 с.

340. Солдатова, Т.А. Здравостворение: система здоровьесоздающего образования / Т.А. Солдатова // Проблемы педагогической валеологии: Сб. науч. тр. – СПб.: УПМ, 1997. – С. 50-53.
341. Соловьёва, Е.А. Эмоционально-психологические аспекты здоровья современного педагога / Е.А. Соловьёва / Здоровая образовательная среда – здоровый ребёнок: материалы межрегион. науч.-практич. конф. 1-2 декабря 2004 г. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2004. – С. 98-101.
342. Спиридонов, Н.И. Психическая саморегуляция, движение, здоровье / Н.И. Спиридонов. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1983. – 112 с.
343. Старикова, Т.М. Формирование готовности студентов педагогических вузов к созданию образовательной среды: дисс. ... канд. пед. наук / Т.М. Старикова. – Сургут, 2005. – 235 с.
344. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.
345. Студеникин, М.Я. Книга о здоровье детей / М.Я. Студеникин. – М.: Медицина, 1986. – 240 с.
346. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: этюды креативной онтологии / А.И. Субетто. – М.: Изд-во «Логос», 1992. – 204 с.
347. Субетто, А.И. Системологические основы образовательных систем / А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – Ч. I, II. – 284, 321 с.
348. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая / А.И. Субетто. – Тольятти: Современник, 1999. – 208 с.
349. 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.
350. Сухарев, А.Г. Научные основы концепции укрепления здоровья детей и подростков / А.Г. Сухарев // Гигиена и санитария. – 2000. – № 3. – С. 43-44.

351. Сущенко, Л.П. Философский взгляд на формирование понятия «здоровый образ жизни» / Л.П. Сущенко // Здоровье и образование: пед. проблемы валеологии: материалы II всерос. науч.-практич. конф. 25-26 марта 1997 г. – СПб.: РГПУ, 1997. – С. 73-76.
352. Сыренский, В.И. Кому быть здоровым и счастливым в XXI веке / В.И. Сыренский. – СПб.: Макет, 1997. – 76 с.
353. Сыренский, В.И. Залог успеха: валеологические аспекты / В.И. Сыренский. – СПб.: Макет, 1998. – 56 с.
354. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н.М. Таланчук. – Казань: НИИССО РАО, 1993. – 298 с.
355. Тараданова, И. Приоритеты государственной политики в дошкольном образовании / И. Тараданова // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 14-17.
356. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К<sup>о</sup>», 1995. – 352 с.
357. Телль, Л.З. Валеология: Учение о здоровье, болезни и выздоровлении: в 3 т. / Л.З. Телль. – М.: Изд-во АСТ; «Астрель», 2001. – Т. 1. – 432 с.; – Т. 2. – 480 с.; – Т. 3. – 416 с.
358. 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.
359. Толстова, С.Ю. Валеологическое сопровождение воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: автореф. ... дисс. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2000. – 23 с.
360. Толстых, В.И. Образ жизни: Понятие. Реальность. Проблемы / В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1975. – 184 с.
361. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Ради здоровья детей / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
362. Тупицына, Л. Формирование здоровья ребёнка в процессе обучения / Л. Тупицына, Л. Аксенова // Основы безопасности жизни. – 1999. – № 1. – С. 9-11.

363. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические основы дошкольно-школьного образования / З.И. Тюмасева, В.А. Мошевич. – Челябинск: ЧИКПРО, 1994. – 180 с.
364. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования: дисс. в виде науч. док. ... д-ра пед. наук / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 1996. – 47 с.
365. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
366. Тюмасева, З.И. Дорога в страну чудес / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина // Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДООУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области». – 2-е изд. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 159 с.
367. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья объектов образования / З.И. Тюмасева; под ред. Б.Ф. Кваши // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. – СПб., 2001. – № 2. – С. 157-175.
368. Тюмасева, З.И. Образовательные системы и системное образование: Монография / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 313 с.
369. Тюмасева, З.И. Система оздоровительной работы со студентами как фактор профессионального воспитания будущих педагогов / З.И. Тюмасева, Т.М. Старикова // Образование в России: медико-биологические аспекты: Матер. IX Всероссийской науч.-практ. конф. – Калуга, 2004. – С. 204-206.
370. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: ГУП ХМАО «Сургутская типография», 2004. – 314 с.
371. Тюмасева, З.И. Современные проблемы происхождения человека – в биологическом образовании школьников / З.И. Тюмасева, Ю.Г. Лемехов, Н.Б. Виноградов. – Челябинск: ЧГПУ, 1992. – 85 с.

372. Тютюков, В.С. Особенности экологического подхода в профессиональной подготовке студентов вузов: автореф. ... дисс. ... канд. пед. наук / В.С. Тютюков. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
373. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
374. Управление качеством образования: практико-ориент. монография и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 448 с.
375. Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова; под ред. А.В. Запорожец. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
376. Урсул, А.Д. Перспективы экоразвития / А.Д. Урсул; отв. ред. Д.М. Гицу. – М.: Наука, 1990. – 269 с.
377. Урсул, А.Д. Стратегия перехода России на модель устойчивого развития: проблемы и перспективы / А.Д. Урсул; В.А. Лось. – М.: Луч, 1994. – 273 с.
378. Уткин, А.В. Ролевая игра как средство экологического образования будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Уткин. – М.: 1996. – 21 с.
379. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
380. Федеральная программа развития образования // Вестн. Образования России. – 2000. – № 12. – С. 3-70.
381. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
382. Фельдштейн, Д.И. Социальное и биологическое в развитии личности / Д.И. Фельдштейн // Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Знание, 1985. – С. 32-48.
383. Фёдоров, В.А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В.А. Фёдоров // Образование и наука: изв. УрО РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 59-70.

384. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с.
385. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
386. Фомина, Л.П. Его величество ребёнок / Л.П. Фомина. – СПб.: СПГУТД, 2008. – 66.
387. 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.
388. Хьелл, Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с.
389. Чарлтон, Э. Типы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3-14.
390. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 284 с.
391. Чимаров, В.М. Программа «Основы формирования, сохранения, восстановления и укрепления здоровья» / В.М. Чимаров. – М.: Гос. ком. РФ по высшему образованию; 1995. – 48 с.
392. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-33.
393. Чусовитина, Н.И. Психологическое здоровье ребёнка как одна из составляющих валеологического подхода к воспитанию и обучению дошкольников / Н.И. Чусовитина // Валеопедагогические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы II рос. науч.-практич. конф., 14 апреля 2004 г. – Екатеринбург, 2004. – С. 213-215.
394. Шабаева, М.Ф. История дошкольной педагогики / М.Ф. Шабаева. – М.: Педагогика, 1989. – 254 с.



395. Шалаев, В.П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы: дис. ... д-ра филос. наук / В.П. Шалаев. – Н. Новгород, 1997. – 305 с.
396. Штинова, Г.Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики и образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – С. 294-313.
397. Шутова, И.П. Проблемы формирования экологической культуры будущего учителя / И.П. Шутова // Экологическое образование. – 2000. – № 2. – С. 63-64.
398. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья / А.Г. Щедрина. - Новосибирск: Наука, 1998. – 179 с.
399. 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.
400. 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.
401. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 256 с.
402. Экологический энциклопедический словарь / под ред. В.И. Данилова-Данильяна. – М.: Ноосфера, 1999. – 930 с.
403. 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.
404. Экологическое образование и устойчивое развитие / К.Х. Делокаров, Г.А. Комисарова, В.А. Лось и др. – М.: Изд-во РАГС, 1996. – 213 с.

405. Экологическое образование: концепции и методологические подходы / Отв. ред. Н.М. Мамедов. – М.: Экономика и информатика, 1996. – 136 с.
406. Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. / Под ред. С.Н. Глазачева. – Волгоград: Перемена, 1996. – 282 с.
407. Эрганова, Н.Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной программы / Н.Е. Эрганова // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 110-118.
408. Югова, Е.А. Физиологическое сопровождение процесса здоровьесбережения в курсе преподавания медико-биологических дисциплин / Е.А. Югова, Т.Ф. Турова // Валеологические аспекты здоровьесформирования в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: материалы II рос. науч.-практ. конф., 14 апреля 2004 г. – Екатеринбург, 2004. – С. 204-206.
409. Яковлев, Б.П. Психофизиологические основы здоровья человека: учебное пособие / Б.П. Яковлев, О.Г. Литовченко. – Сургут. РИО СурГПУ, 2005. – 193 с.
410. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
411. Яковлева, Н.М. Теория и практика педагогического творчества / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 68 с.
412. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра. пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2000. – 384 с.
413. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические основы / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
414. Berberet, W.G. Education for Sustainable Development: A Call for Reform / W.G. Berberet. – Los Angeles, 1989.
415. Blum, A. Student's Knowledge and Belief Concerning Environmental Issues in Four Countries / A. Blum // The of Environmental Education. – 1987. – № 18. – P. 7-13.

416. Chou, J. Exploring the Underlying Constructs of Basic Concepts in Environmental Education / J. Chou, R.E. Roth // The Journal of Environmental Education. – 1995. – № 26. – P. 36-43.
417. Filho, W.L. An Overview of Current Trends in European Environmental Education / W.L. Filho // The Journal of Environmental Education. – 1996. – № 28. – P. 5-10.
418. Haken, H. Synergetics as a strategy to cope with complex systems // Interdisciplinary approach to nonlinear complex system / H. Haken, A. Michailov. – Berlin: Heidelberg, 1993. – P. 5-11.
419. Jacobson, S. Rapid Assessment for Environmental education / S. Jacobson // The Journal of Environmental Education. – 1997. – № 28. - P. 10-19.
420. 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.
421. Malinetskii, G. Synergetics, predictability and deterministic chaos / G. Malinetskii // Limits of predictability. – Berlin: Springer Verlag, 1994. – P. 75-141.
422. Stapp, W.M. The concept of Environmental Education / W.M. Stapp // The Journal of Environmental Education. – 1969. – № 1. – P. 30-32.
423. Wang, J.Y. A System Approach toward Environmental Education / J.Y. Wang // The Journal of Environmental Education. – 1970. – № 2. – P. 5-7.

## **Содержание**

**Введение**.....3

**Глава 1. Специально-методологические основы разработки**

<b>концепции формирования эколого-валеологической     готовности педагогов дошкольного образования.....</b>	<b>7</b>
<b>Глава 2. Актуализация проблемы формирования     эколого-валеологической готовности педагогов     дошкольного образования.....</b>	<b>19</b>
<b>Глава 3. Предпосылки целенаправленной разработки     проекта «Формирование эколого-валеологической     готовности педагогов дошкольного образования».....</b>	<b>29</b>
<b>Глава 4. Первичная разработка тематического проекта     «Формирование эколого-валеологической готовности     педагогов дошкольного образования».....</b>	<b>64</b>
<b>Глава 5. Педагогическое изобретательство     (педагогическая инженерия), как процесс,     приводящий к созданию системы «формирование     эколого-валеологической готовности педагогов ДОУ».....</b>	<b>86</b>
<b>Глава 6. От концептуальных основ эколого-валеологического     образования дошкольников к концепции     эколого-валеологической подготовки педагогов     дошкольного образования.....</b>	<b>118</b>
<b>Выводы.....</b>	<b>153</b>
<b>Библиография.....</b>	<b>159</b>