

И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ – В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АНТРОПОЛОГИИ**

Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности

Международный институт независимых педагогических исследований

МИНПИ-ЮНЕСКО

И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ –
В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Монография

Санкт-Петербург

2010

УДК 378:371.011

ББК 74.480:74.200.55

О – 65

Орехова И.Л. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов – в аспекте педагогической антропологии: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева – СПб.: Изд-во ИП Никифорова («Астер – Пресс»), 2010. – 253 с.

Монография раскрывает теоретико-методологические основы эколого-валеологической подготовки студентов педагогических вузов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования.

Создание новационной педагогической системы, направленной на формирование готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, осуществляется средствами специальной методологии созинерии.

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

Рецензенты:

Б.Ф. Кваша, доктор педагогический, юридических, философских наук,
профессор, академик (г. Санкт-Петербург)

Н.Н. Тулькибаева, доктор педагогических наук, профессор, академик
(г. Челябинск)

ISBN 978-5-904276-25-4

© И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева

© Изд-во ИП Никифорова («Астер-Пресс»), 2010

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. Социально-исторические предпосылки исследования проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки педагогов к оздоровительной деятельности | 8 |
| ГЛАВА 2. Научно-прикладной анализ становления эколого- валеологии как основы профессионально-педагогической подготовки педагогов к оздоровительной деятельности | 53 |
| ГЛАВА 3. Теоретико-педагогический анализ проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки педагогов к оздоровлению субъектов общего образования | 80 |
| ГЛАВА 4. Когнитивные основы концепции эколого- валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях | 107 |
| ГЛАВА 5. Методологические основания концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях..... | 130 |
| ГЛАВА 6. Закономерности и принципы эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях | 162 |
| ГЛАВА 7. Концептуальная модель эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях..... | 181 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 214 |
| БИБЛИОГРАФИЯ | 218 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ. Основные директивные документы и мероприятия, обеспечивающие нормативные основания здоровья подростающего человека и его образования | 247 |

ВВЕДЕНИЕ

Для современного образования крайне актуальным и необходимым является разрешение сложной комплексной проблемы целенаправленного формирования системного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. При этом благополучие, соотносимое в настоящее время с демографией, продолжительностью жизни населения, природно-социальным окружением и образом жизни, по результатам многочисленных исследований, является неудовлетворительным в современной России. Большая часть ответственности за такое положение дел ложится на образование – во всех проявлениях и на всех уровнях его, так как именно образование выполняет важнейшую роль в формировании подрастающего человека и поколения в аспекте их физического, духовного и социального благополучия.

Но образование, которому по самой сути и социально-личностной значимости принадлежит быть здоровьесберегающим, здоровьеразвивающим, на самом деле является здоровьезатратным. Согласно данным Министерства образования и науки РФ только спустя один учебный год у 60–70 % младших школьников возникают пограничные психические нарушения. За время обучения в школе число здоровых детей уменьшается в четыре раза, а среднегодовой темп роста хронической заболеваемости школьников составляет около 6 %. Таким образом, проблема здоровья и оздоровления подрастающего поколения рассматривается как приоритетное и стратегическое направление современного мирового сообщества, государств и образования. Это отражено в международных и федеральных директивных и рекомендательных документах: «Конвенция о правах ребенка», «Здоровье – 21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ», «Здоровье для всех: основы политики для Европейского региона ВОЗ», «Конституция Российской Федерации», Закон РФ «Об образовании», «Федеральная программа развития образования», «Программа модернизации педагогического образования», «Положение о Координационном научно-методическом совете по проблемам валеологического образования», «Примерное положение о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения», «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025

года», «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"» и другие.

Но положение таково, что в настоящее время российское образование и российское общество не готовы к эффективному решению проблемы целенаправленного формирования и развития комплексного благополучия подрастающего человека, нации, российского этноса – проблемы, которая рассматривалась в качестве актуальной еще М.В. Ломоносовым и к изучению которой обращались затем многие выдающиеся исследователи в разных областях знаний.

Вхождение в состояние нынешнего системного кризиса российского общества усугубило неустойчивость развития его и массовое неблагополучие россиян – в физических, духовных и социальных аспектах его, а также в отношениях их между собой, с природой, социально-природной средой и с самим собой.

Оздоровление подрастающего человека и поколения должно упреждаться оздоровлением образования – во всех сущностных его проявлениях. Начинать системное опережающее оздоровление необходимо с адекватной оздоравливающей подготовки педагогов общего образования. В связи с этим остро ставится вопрос о формировании эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Так как природа дает людям сущностно различающиеся познавательно-деятельностные возможности и способности, то должно быть адекватно различным по своему существу, то есть диверсифицированным, и общее образование, а значит, необходима соответствующая диверсификация эколого-валеологической подготовки педагогов.

Следует отметить, что, несмотря на наличие социального заказа, разработку обязывающих и нормативно-правовых документов, ориентирующих государственные структуры и систему образования на создание условий формирования системного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды, теоретических исследований в области эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования явно недостаточно.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена:

- современными тенденциями мирового и российского образова-

ния, связанными с необходимостью формирования системного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды;

- повышением требований к общему образованию и будущим педагогам в области оздоровления субъектов образования через оздоровление образовательной среды;
- недостаточной реализацией возможностей педвузовского образования в профессиональной подготовке будущих педагогов общего образования к оздоровительной деятельности;
- неразработанностью концептуальных оснований эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Кроме того, обращаясь к обоснованию актуальности исследования, нацеленного на создание, научно-методическую разработку и обоснованную реализацию новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, мы рассматриваем ее по следующим уровням:

- *уровень педагогической антропологии*, который обуславливается в нашем исследовании уточнением самого толкования антропологии и педагогической антропологии; при обращении к методологии педагогической антропологии использованы научные результаты исследований в этой области основоположника теоретической педагогики и педагогической антропологии в России К.Д. Ушинского, результаты современных исследований М.М. Бахтина, В.В. Розанова, В.П. Казначеева, А.И. Субетто, М. Шелера, В. Франка, и др., а также системогенетический закон Н.Ф. Реймерса;
- *социально-педагогический уровень* обуславливается необходимостью преодоления современного комплексного кризиса, который усугубляется кризисом современного образования. Образование во всех его проявлениях и уровнях должно быть нацелено на формирование личности подрастающего человека, следовательно, системного благополучия его в гармонии с окружающей социально-природной средой. Однако профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов в этой области (в условиях педвузовского образования) недостаточно эффективна, а нередко даже отсутствует; в связи с этим проявляется необхо-

димось в упреждающей эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- *научно-педагогический уровень* обусловлен тем, что эколого-валеологическая подготовка педагогов рассматривается как подсистема педвузовской профессиональной подготовки студентов. Общая методология профессионального педагогического образования достаточно разработана, сформулированы концептуальные основы модернизации такой подготовки, однако отсутствует теоретико-прикладное обеспечение эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности;

- *научно-методологический уровень* обуславливается, во-первых, крупными открытиями в области интеллектуальных, рассудочных, социально-поведенческих и коммуникативных видов деятельности, которые не могут не предопределять развитие образования подрастающего человека, следовательно, и подготовку педагогов; во-вторых, филогенетической и онтогенетической динамикой отношений человека с окружающей средой и с самим собой, в-третьих, адекватным развитием методологии современной педагогики, в частности, теории образования, а также совершенствованием самих научно-методологических подходов к созданию современных теорий обучения, воспитания, образования подрастающего человека. В русло отмеченных подходов укладывается и эколого-валеология, индуцирующая эколого-валеологическое образование или эколого-валеологизацию его, в том числе и профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов системы общего образования.

Проблема диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека и поколения рассматривается в аспекте общей профессионально-педагогической подготовки студентов, а также профессионального эколого-валеологического образования их.

ГЛАВА I

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ЭКОЛОГО- ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Необходимость в настоящей главе монографии обуславливается следующими факторами:

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

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

- разработка диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях должна быть упреждена выявлением тех источников, основных положений, которые и послужат базой для ее создания.

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

Изучение, тем более создание определенной системы, хотя и ак-

туализируется конкретными проблемами, обуславливается развитием познания, культуры, а также запросов и заказов социумов разного уровня. Именно поэтому типы названных изучений и сотворений имеют определенные предпосылки, выраженные в большей или меньшей степени, которые проявлялись в процессе социально-исторического развития или актуализированы социально-кризисными явлениями.

В таком аспекте рассматриваются феномены «эколого-валеология» и «эколого-валеологическое образование», а затем уже – «диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов» и «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности».

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

Н.И. Пирогов еще в 1856 году, обсуждая в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» научные основы благополучия человеческого бытия, ставит вопрос об актуальности разработки «педагогической антропологии». С тех пор многие исследователи разрабатывали и методологию, и содержание педагогической антропологии (К.Д. Ушинский [365], П.Ф. Каптерев [144], Б.М. Бим-Бад [48] и др.). Более того, она принимала облики то педологии [50; 385], то развивающего обучения [94], то педагогики

отношений [10], не однажды трансформируя предмет и методологию изучения.

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

Тем не менее, переживая названные содержательно-технологические перипетии, «... в настоящее время антропологический принцип – один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание – стержень профессиональной подготовки учителя» [221, с. 16]. Последнее из названных обстоятельств приобретает особую значимость для наших исследований, обращенных к эколого-валеологической подготовке, нацеленной на формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

При этом важно подчеркнуть, что в последние два десятилетия педагогическая антропология рассматривается как «отрасль человековедения» (В.П. Алексеев [7], Б.Г. Ананьев [12], В.П. Казначеев [140], А.И. Субетто [335] и др.).

Обращаясь теперь непосредственно к предпосылкам диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности (которые нацеливаются на эколого-валеологизацию процесса целенаправленного формирования подрастающего человека и его поколения с окружающим миром) будем исходить из следующих основных условий:

- *во-первых, социально-исторические предпосылки* (в их развитии) современных взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой, рассматриваются не только в исторической последовательности их, но отличаются (в сравнении с некоторыми другими ис-

следованиями в области педагогической антропологии) тем, что для нас педагогическая антропология – это, прежде всего, антропология, на которую спроецирована педагогика – в историческом процессе развития человека;

- *во-вторых*, в связи с выбранной нами темой исследования, имеются в виду *не столько общие* «педагогические аспекты», *но конкретно* эколого-валеологическая подготовка педагогов, которая рассматривается в аспекте предпосылок целенаправленного формирования отношений и взаимоотношений определенного типа, таких как социальные явления – в их историческом развитии; это обстоятельство побуждает к изучению более специальных предпосылок, чем те, которые изучены ранее;

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

В том, что рассматриваемая эколого-валеологическая подготовка, нацеленная на формирование соответствующей готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях (или эколого-валеологизация этого формирования и соответствующей готовности) – упреждающе изучаются в аспекте педагогической антропологии, есть немалый смысл еще и потому, что культура в целом (частью которой являются отношения человека к социально-природному окружению его) является антропологическим феноменом. А здоровье, оздоровление и оздоровительная деятельность человека соотносятся не только с человеком, но рассматриваются как интегрированные характеристики динамических систем, в том числе – природных, социальных и социально-природных. И это подчеркивается в научных трудах многих исследователей – В.П. Казначеева, В.П. Петленко [66], А.И. Субетто и др.

Таким образом, предпосылки становления проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях будут

рассмотрены не только с позиции историографии, традиционно выделяющей четыре группы предпосылок: общественно-экономическая ситуация, социальный заказ на решение исследуемой проблемы, развитие теоретических представлений, способы решения изучаемой проблемы в образовательной практике [396, с. 5–6], но, в первую очередь, с позиции педагогической антропологии, что наиболее актуально для нашего исследования.

Социально-исторические предпосылки диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях мы выделяем в соответствии с основными периодами возникновения и развития данной проблемы.

В силу охарактеризованных выше содержательно-целевых особенностей исследования при изучении предпосылок становления обозначенной проблемы мы не можем не обращаться к отношениям человека с окружающим миром и самим собой как фактору его комплексного благополучия – в аспекте истории человечества. Изучение предпосылок выраженных особенностей современного человека, этносов, наций, народов сопряжено с изучением истории человечества. Л.Н. Гумилев представил человеческую историю как историю народов [91, с. 11], выделив три параметра, которые характеризуют исторические события:

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

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

- *третий параметр* характеризует сам исторический процесс, который проявляется в виде следующих конкретных факторов: человечество образует одну из оболочек Земли – антропосферу, обусловленную бытием вида *Homo sapiens*; оставаясь в пределах этого вида, оно

мозаично, то есть состоит из разных народов, говоря по-современному, этносов; в рамках этносов, контактирующих друг с другом, творится история; и опять проявляется *феномен взаимоотношений этносов* – во всем многообразии их проявлений; в связи с этими взаимоотношениями и проходит «... абсолютная ломка, когда старые этносы (народы) исчезают и появляются новые» [там же, с. 14].

Для русского народа, русского этноса, предками были древние русичи, выходцы из Литвы и Орды, и финно-угорские племена.

Возникнув на волне пассионарности, этнос проходит ряд закономерных фаз развития – от пассионарного до коадаптивного, которые обуславливают адекватно специфическое этапное развитие отношений субъекта этноса к другому субъекту, группам людей (обществу), природе, природно-социальной среде и к самому себе – в аспекте комплексного благополучия, здоровья.

Однако установление предков не исчерпывает проблемы образования этносов, которые образуются в определенном пространстве и времени. Начало этногенеза связывается с механизмом мутации, т.е. внезапного изменения генофонда, наступающего, опять же, под действием внешних условий в определенном месте и в определенном пространстве. Такая мутация служит этническим «толчком», ведущим к образованию новых этносов – через появление внутри «популяций», или стареющего этноса, людей, обладающих повышенной тягой к действиям, которая, как признак, называется пассионарностью; а люди, носители таких признаков, отмечаются как пассионарии. Они имеют повышенную жизнеспособность, более того признаки пассионарности воспроизводятся и закрепляются в потомстве либо вымирают через несколько поколений.

В нашем исследовании большое значение придается историческим предпосылкам эколого-валеологических отношений именно потому, что пассионарность глубоко связана с поведением людей. К тому же, если обычно у людей (как и у всех живых организмов) энергии бывает столько, сколько необходимо для поддержания жизни, то пассионарно выделяющийся человек способен «вобрать» из окружающей среды энергии гораздо больше, чем необходимо его организму. И это обстоятельство позволяет такому человеку применить названную энергию в формировании своих отношений с другими людьми, в общественной деятельности, искусстве, науке, производстве, в религии – да не просто как испол-

нителю, но как организатору. Вкладывая свою избыточную энергию в организацию и управление социальными процессами, пассионарная личность вырабатывает новые стереотипы поведения, навязывая тем самым новую этническую систему.

Пассионарии стремятся не только изменить окружение, но и проявляют способности к проведению целенаправленных изменений: они борются за покорение народов, окружающих их собственный этнос, или наоборот, сражаются против захватчиков.

Такая деятельность требует повышенной способности к напряжениям, которые связаны с затратами определенного вида энергии, открытым и описанным В.И. Вернадским [69] и названным биохимической энергией живого вещества биосферы.

Именно в связи с названными выше историческими процессами в V–IX веках формировались и дробились (на основе подчинения, захвата, принуждения многих племен) новые, не существовавшие ранее этносы, народы.

К IX веку произошел раскол славянского единства: «растущая пассионарность славян разбросала их по всей Европе» [91, с. 30].

Но уровень пассионарности в этносе не остается неизменным. К тому же немаловажную роль в формировании и развитии новых этносов играют еще традиции того народа (или народов), на основе которых они развиваются. Причем и пассионарность, и традиции касаются в этом случае не отдельной персоны, но некоторой политической силы, индуцированной отдельной категорией и групп лиц. А сами предпосылки и традиции подобного рода могут быть как позитивными, так и негативными, как утрачиваемыми, так и развиваемыми, но не забываемыми в последующих поколениях.

Именно поэтому исторические предпосылки отношений современных россиян с другим человеком, социальными группами людей, природой, социально-природной средой и с самим собой необходимо соотносить, начиная с древних русов (в историческом развитии их), которые были умелыми, бесстрашными, воинственными и не знавшими поражений, воспитанными на принципе «если воины терпят поражение, их казнят», хотя использовать его практически не приходилось.

Пограничные конфликты, постоянные захваты и борьба с соседствующими народами приводили к смешиванию их. В результате появлялись славяно-русы, русы-дромиты, русы-язычники, русы-христиане и

другие.

Более того, сближение русов и славян было настолько тесным, что русы передали славянам свое имя и своих князей. А владения их стали называться Русью, которой предстояло пережить многие тяготы, конфликты, потрясения.

В начале X века возникло Киевское княжество – на основе объединения славян и руссов. Хотя до утверждения этноса было еще не близко: сказывались различия в народных житейских традициях и религиозной принадлежности – к язычеству и христианству – в разных проявлениях их. И потому в IX–X веках славяне и русы иногда враждовали, а иногда вступали в тесный контакт. Более всего этот контакт был характерен для Киева.

Хотя Святослав, первый князь Киевской Руси, был язычником, Ярополк Святославович возглавил киевскую христианскую общину, будучи связанным договорами с Константинополем и печенегами. Киев в основном оставался языческим городом: происходило то, что называется сейчас толерантностью, терпимостью религий. Однако симпатии и терпимость киевлян к языческому божеству Перуну ослабевают и все более утверждается почитание славянами богов Хорста, Солнца, Даждьбога, Велеса. Потому что славянские божества предполагали почитание, а языческий бог Перун культивировал войны, человеческие жертвы, обагрение земли кровью жертвы; а ведь никому не хотелось умирать, став жертвой.

Обострялась ситуация нелегкого поиска веры. И обострялась она, эта ситуация, различиями не антропологической, расовой, экономической или хозяйственной природы, но прежде всего отличиями религиозными.

Обстоятельства «выбора веры» князем Владимиром достаточно известны и изложены в «Повести временных лет». Необходимо, однако, подчеркнуть, что, говоря о мотивах, целесообразно учитывать не только догматы рассматриваемых религий, но и обычаи, традиции народов, которые передаются из поколения в поколение. Ибо названные факторы значат для новообращенных нередко больше, чем священные книги, особенно если они написаны на непонятном языке.

Отказ от некоторых исповеданий, представленных киевскому князю Владимиру (язычество, православие, ислам, католицизм), был глубоко осознан им, и принято православие.

Мотивация к принятию именно православия заключалась в следующем (в дополнение к вышеназванным факторам):

- неприемлимость для славян безусловного отказа от употребления в пищу свинины, который является обычаем для мусульман;
- отказ славян и русов от привычки к хмельным напиткам (вину и пиву), которые снимали усталость походов, при том, что строгий ритуал пиров не допускал «буйства во хмелю»;
- князь скреплял свою дружбу с дружиной и воинами обязательным ритуалом в виде трапезы, и негоже было отказываться от него, который отрицал предыдущие условия.

Названные мотивы, сыгравшие изначально позитивную роль в объединении славян и русов и укреплении Киевского княжества, имели в их развитии следующие негативные проявления.

- Употребление алкогольных напитков приобретало все более массовый и устойчивый характер; показательно, что сын великого князя Александра Невского Василий, который был посаженным князем в Новгороде, умер от пьянства.

Уже в XIV веке ставится вопрос о том, может ли Россия победить пьянство? В поисках решения этого вопроса исторически появилась целая хроника борьбы с алкоголем:

- 1448 г. – Иван II вводит госмонополию на производство и продажу спирта;
- 1648 г. – Алексей Михайлович (Тишайший) созывает «Собор о кабаках» и уничтожает монополию на спиртное;
- 1716 г. – Петр I в очередной раз пытается упорядочить «кабацкое» дело и «питие»; вводится шкала наказаний для пьяниц;
- 1881 г. – Совет министров вместо «кабака» вводит понятие «трактир», где обязательна подача закуски; делается попытка наладить розничную торговлю спиртным в бутылках;
- 1902 г. – очередная попытка ужесточить монополию на водку;
- 1904–1905 гг. – в период Русско-японской войны в некоторых губерниях России вводится «сухой закон»;
- 1914–1925 гг. – вводится «сухой закон» сначала во всей Российской империи, и затем в РСФСР; советская власть принимает эстафету борьбы с пьянством;
- 1926–1936 гг. – комсомольцы специальным указом обязываются

не пить и «активно бороться с пьянством»;

– 1985 г. – постановление советского правительства о демонтаже ликероводочных производств и их перепрофилирования на выпуск безалкогольной продукции; ограничение продажи спиртного;

– 2005–2009 гг. – в связи с повышением массовости алкоголизма и наркомании в российском обществе, которые ставят под угрозу само существование русского народа, принимаются национальные программы «Здоровье» и «Образование», а также правительственные и министерские законы, даются указания, наконец, делаются заявления президента о том, что предпринятые властями меры большого эффекта не принесли, поэтому необходимо объявить войну пьянству в стране.

Вернемся все же к истории российского этноса и становлению отношений его с окружающим миром. Выбор и принятие Киевским княжеством православия сыграло огромную роль не только в утверждении княжества, но и в последующей исторической судьбе российского народа:

- Киевская Русь получила сильного союзника в виде Византии;
- были решены военно-политические проблемы с пограничными соседями Руси;
- пришло примирение князя Владимира с населением собственной столицы, хотя некоторое сопротивление крещению оказывали на первых порах Новгород и Чернигов, предпочитая язычество, сломленные военной силой и принявшие через некоторое время вместе со Смоленском христианство;
- православная церковь постепенно распространяла на Руси свое благотворное влияние, строила храмы и монастыри, учила людей грамоте и живописи;
- христиане и язычники сосуществовали достаточно мирно;
- ступив на путь утверждения православия, Русь сбросила гнет «купеческого капитала рахдонитов»;
- сила проповеди православия была не только в политической умеренности Византии, но и искренности константинопольских патриархов и в очаровании греческой литургии (церковной службы).

А в целом крещение Киевской Руси «дало нашим предкам высшую свободу выбора между Добром и Злом, а победа православия подарила Руси тысячелетнюю историю» [91, с. 61]. Эта свобода и предопределяет дальнейшее социально-историческое развитие отношений россиян с

окружающим миром и с самим собой.

Историческое развитие обозначенных выше отношений обращено, прежде всего, к развитию отношений подрастающего человека.

Названная совокупность отношений (в их развитии) и становится, в свое время, предметом специальной области знаний, называемой эколого-валеологией, а целенаправленное формирование таких отношений – эколого-валеологизированным образованием и эколого-валеологическим образованием.

В связи с этим нас интересует развитие содержательно-организационного обеспечения неформального и формального воспитания у подрастающих россиян отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе как основы комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, что и предопределяет *предпосылки диверсификации эколого-валеологической подготовки* будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы [18–21; 74; 92; 99–133; 138; 152; 176 и др.] позволил выделить основные периоды параллельного формирования эколого-валеологического образования подрастающего человека и эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Подчеркнем: предыстория эколого-валеологического образования и эколого-валеологической подготовки педагогов к его реализации не может не начинаться с исторически первой «педагогической структуры», которая призвана воспитывать подрастающего человека и поколение в духе усвоения бытового, трудового, культурного опыта – в процессе совместной деятельности и общения со старшим поколением. Такой структурой является семья, родоплеменная община.

В их условиях неформальное обучение и воспитание как прообраз «домашнего эколого-валеологического воспитания» давало неограниченные возможности не только для воспитания человека в условиях непосредственного и постоянного общения с природой, но и для становления соответствующих традиций в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой. Дети в семье в процессе совместной деятельности и общения со старшими усваивали percep-

тивно-аффективный, поведенческий, трудовой, познавательный и нравственный опыт.

Идея общественного воспитания, обучения подрастающего человека утверждалась в процессе исторического развития общества и разрабатывалась философами, крупнейшими педагогами-мыслителями на протяжении всей истории развития современного человека – как одна из важнейших социальных проблем. Параллельно с ней разрабатывалась и проблема адекватной подготовки педагогов, нацеленных на формирование комплексного благополучия подрастающего человека.

Размытость исторических границ решения проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности обуславливает необходимость определения отправной точки в осмыслении ее генезиса. Такой отправной точкой мы решили взять исторический период, начиная с конца X века, что связано с появлением первых российских школ.

Первый период становления проблемы исследования мы обозначили как период *спонтанного зарождения* подходов к эколого-валеологической подготовке педагогов к оздоровительной деятельности (до первой четверти XVIII века).

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

При Ярославе Мудром, сыне Владимира, упорядочиваются отношения россиян (в разнообразии племенных отношений): составляется сборник подготовки педагогов к оздоровительной деятельности раннефеодальных отношений, который назывался «Русской правдой»; разрабатываются княжеские уставы, правовые сборники, «Кормчие книги», «Мерило праведное», акты, грамоты и т.д.

В Новгороде открывается в 1030 году школа, где учились дети мирян и священников, изучая грамматику, риторику, философию, а также христианскую мораль, священную историю, географию, астрономию и даже лечебные свойства минералов и камней. В связи с этим необходимо было готовить «учителей», для этого использовались специальные

«дидактические материалы» – в виде так называемых сборников.

С XI века целенаправленно *формируется в народной культуре массовая забота о благополучии жизни и здоровья детей.*

В России проблеме здоровья традиционно уделялось большое внимание. Примером могут служить древнерусские летописи, свидетельствующие о наличии определенных медицинских и гигиенических представлений, сложившихся на Руси. С XI века на Руси стали строить больницы при монастырях. Некоторые памятники сообщают сведения о древнерусских врачевателях, о распространении медицинской просвещенности среди различных представителей древнерусского общества... Многие источники свидетельствуют об активном использовании русским народом лекарственных растений, минералов, минеральных источников, грязей для целей врачевания и профилактики заболеваний.

В летописях можно обнаружить внутренние логические связи между массовыми губительными общенародными бедствиями (эпидемиями, междоусобными войнами) и фактом ослабления здоровья, снижения продолжительности жизни у последующего поколения.

Окружающая природная и социальная среда, народные обычаи и традиции оказывали непосредственное влияние на мировосприятие, мировоззрение человека, его развитие и состояние здоровья. С самого раннего детства житель земли русской вынужден был заботиться о своем здоровье, заниматься выработкой физической силы, храбрости, выносливости, духовной устойчивости, ибо ему предстояло защищать обширные территории своей страны от набегов врагов, бороться с эпидемиями, природными катаклизмами. Как все народы, в простоте быта живущие, славяне были здоровы, крепки, легко сносили холод и жар, недостаток в одежде и пище.

Языческие традиции народной «педагогике здоровья» нашли свое отражение:

- в различных играх, игрищах, единоборствах, формировавших подрастающего человека не только физически, но и благотворно влиявших на психическое состояние детей и подростков: вырабатывалось чувство коллективизма и взаимовыручки, оптимистический менталитет русского народа, умение радоваться жизни;
- в заклинаниях, заговорах, оберегах, приговорах, которые с давних времен использовались на Руси для профилактики и борьбы с болезнями;

- в обрядовых купаниях, омовениях в реках, родниковой воде, в проруби, в бане, с использованием веников из разных растений – березы, травы Иван-да-Марья и других; все это имело мощный закаливающий и оздоравливающий, лечебный эффект;

- народном фольклоре (пословицах, поговорках, былинах, сказках, загадках и т.д.), где отражались представления русского народа о том, как сохранить и укрепить свое здоровье.

Таким образом, здоровье в русской культуре представляло одну из самых высших ценностей. Русскому народу издревле было известно много способов сохранения и укрепления своего здоровья: гигиенически обоснованный уклад жизни, закаливание, гигиенические процедуры, здоровое питание, очищение организма посредством наложения обетов и соблюдения постов, физические упражнения и игры, народные потехи. Отображено это в литературных источниках, примеры которых приведены ниже.

Таблица 1

**Становление и развитие педагогической мысли
в области сохранения и укрепления здоровья
подростающего человека, поколения и российского этноса**

| № п/п | Исторический период, дата | Литературный источник, автор | Основное содержание |
|-------|---------------------------|---|--|
| 1 | 1096 год | «Поучение князя Владимира Мономаха детям» | Предложена система нравственного и военно-физического воспитания. «Поучение...» призывает к добродетели, любви к человечеству. Основа физического воспитания подрастающего человека – тренировка-охота, в которой вырабатывались сила, выносливость, храбрость. В поучении указывалось на то, что надо быть худым, но крепким телом, солнце не должно заставать в постели, послеобеденный сон назначен самим Богом, полезен ранний отход |

| | | | |
|---|--------------|---|---|
| | | | ко сну вечером |
| 2 | XII век | «Пчела»; монах Антоний | Авторы сборника считают идеалом жизни здоровье, постоянное, прочное, не омрачаемое немощью: изрядная благая телу – безнедужное здравие. Даются «советы» по физическому воспитанию детей, здоровому питанию, гигиене жилища и одежды, режиме труда и отдыха, половому воспитанию; заложены идеи духовной составляющей здоровья. Красной нитью проходит идея, что идеалом жизни является здоровье |
| 3 | XIV-XVII вв. | Кодекс правил «Домострой» | Раскрываются вопросы нравственного воспитания молодого человека, от детей и взрослых требовалось соблюдение гигиенических норм и правил поведения |
| 4 | XVII век | Трактат «Гражданство обычаев детских»; Епифаний Славинецкий | Развивается идея и регламентируется гигиеническое поведение детей применительно к национальным условиям. Указания по гигиеническому уходу за своим телом кратко укладываются в схему: утреннее умывание лица и рук, мытье рук перед учением, перед едой – ведь это добрый обычай предков. Описываются наиболее характерные черты санитарного быта русского школьника: питание, игры, режим сна, одежда, гигиена тела и т.д. Подчеркивается тесная взаимосвязь физического и умственного |

| | | | |
|---|-----------------|--|--|
| | | | <p>воспитания детей, подчеркивается здоровьезатратность чрезмерного обучения.</p> <p>Вопросам физической культуры отведена отдельная глава, пропагандируются игры, которые развивают ребенка умственно и физически.</p> <p>Труд как главный фактор всестороннего развития ребенка</p> |
| 5 | Конец XVII века | «Разговор о пользе наук и училищ»; В.Н. Татищев | <p>Раскрывается значение знаний для поддержания здоровья человека.</p> <p>Призывает обучать детей с раннего возраста умению общения, что не наносит вред здоровью, и умению контролировать самого себя</p> |
| 6 | XVIII век | «О сохранении и размножении русского народа»; М.В. Ломоносов | <p>Предлагаются меры по сохранению и увеличению населения для хозяйственной и политической жизни России.</p> <p>Улучшение быта русского народа и его благосостояния</p> <p>М.В. Ломоносов видел в распространении культуры, научных и медицинских знаний.</p> <p>Показал роль наследственности, как фактора здоровья населения России, раскрыл влияние внешней среды на здоровье человека.</p> <p>Утверждает необходимость здорового питания, гигиенических знаний, создания благоприятного морально-психологического климата в семье.</p> <p>В педагогической деятельности опирался на принцип природосообразности, рассматривал человека в целостности</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | | <p>его соматических и духовных проявлений. Он первый говорит о значении государства российского в решении вопроса охраны здоровья населения, матери и ребенка, здорового образа жизни.</p> <p>М.В. Ломоносов отметил некоторые условия успешного воспитания детей: уничтожение пережитков прошлого, наличие крепкой, счастливой семьи, основанной на любви и взаимном уважении</p> |
| 7 | | <p>«Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями»,</p> <p>«Устав воспитания двухсот благородных девиц» и другие работы;</p> <p>Л.И. Бецкой – основоположник и руководитель закрытых детских учреждений в России (Московский и Петербургский воспитательные дома, Смольный институт благородных девиц, учебные заведения кадетов)</p> | <p>На практике создавал в них такую среду, которую современная педагогика называет здоровьесберегающей. Помимо этого он разрабатывал специальные инструкции о пользовании чистым воздухом, как важнейшим оздоровительным фактором, «увеселении невинными забавами и играми», которые делают процесс учения приятным для детей, ибо принуждение может привести к притуплению детских способностей.</p> <p>Его трактат является чуть ли не первым руководством, которое предназначено для родителей и воспитателей, в котором излагались вопросы формирования, сохранения и укрепления здоровья детей, влияния здоровья на умственное развитие ребенка, раскрывалась необходимость учета индивидуальных психологических особенностей де-</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | <p>тей при организации процесса воспитания.</p> <p>Работы И.И. Бецкого затрагивают многие стороны организации здоровьесберегающего образования подрастающего поколения, в них раскрываются вопросы: а) гигиенические: гигиена жилища, одежды, питания, сна, личная гигиена; б) профилактические: профилактика табакокурения, гипокинезии, профилактика болезней и правила поведения во время болезни; в) нравственного воспитания и межличностного общения; г) психоэмоциональной саморегуляции человека; д) мотивации ребенка к процессу учения; е) организации здоровьесберегающей учебной деятельности (им выдвигается <i>принцип меры учебной нагрузки</i> в качестве важнейшего условия воспитания здорового ученика)</p> |
| 8 | | <p>«О должностях человека и гражданина» (книга для чтения)</p> <p>«Руководство учителям народ-</p> | <p>Содержит материал, способствующий формированию культуры здоровья учащихся, о причинах болезней и их профилактике.</p> <p>Дается определение здоровью тела. Доказывается, что телесное здоровье благотворно влияет на душу человека, оказывает воздействие на общение человека и на выполнение им своих должностных обязанностей.</p> <p>Регламентируется учебная деятельность учащихся.</p> |

| | | | |
|----|-----------------|--|--|
| | | ных училищ»; Ф.И. Янкович-де- Мириево | Перечисляются требования к личностным качествам учителя, которые способствуют развитию учащихся, а также утверждению его силы и духа |
| 9 | | «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия»; Н.И. Новиков | Статья посвящена проблеме гармоничного воспитания подрастающего человека: физическое воспитание («попечение о теле»), умственное («образование сердца») и духовное воспитание (образование разума) – в тесной связи с возрастными особенностями подрастающего человека. Таким образом, здоровье человека рассматривается как целостное, интегрированное явление |
| 10 | Начало XIX века | «О воспитании»; И.Ф. Богданович | Регламентация учебной деятельности школьников в соответствии с особенностями того или иного школьного возраста (И.Ф. Богданович выделил три возрастных периода для школьников: 6–10 лет, 10–13 лет и старше 13 лет). Предлагает ввести своеобразный адаптационный период для младших школьников. Особое внимание обращено на воспитание россиянок – в совокупности физического и нравственного воспитания |
| 11 | 1800 год | «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно»; И. Венцель | Первое учебное пособие о здоровье, посвященное подрастающему человеку. В нем содержались советы и правила сохранения здоровья детей, посещающих школу |

| | | | |
|----|---------------|---|---|
| 12 | 1835 год | «Руководство к педагогике или науке воспитания»; А. Ободовский | <p>Высказаны прогрессивные идеи о целостности воспитания, о его природосообразности, о влиянии наследственности и среды на развитие ребенка.</p> <p>Фактически рассматриваются основы здорового образа жизни, соблюдение которых очень важно для истинного воспитания.</p> <p>Рассматривается влияние психического состояния на здоровье подрастающего человека.</p> <p>Особое внимание уделено объему занятий с детьми разного возраста</p> |
| 13 | 1867-1868 гг. | «Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»; К.Д. Ушинский | <p>Основной предмет науки о воспитании и образовании – это человек, его природа во всех ее проявлениях: физиологическом, психическом, анатомическом, социальном. В следствие этого теория и практика педагогики должна базироваться на знаниях антропологических наук.</p> <p>Физические, психические и нравственные болезни учащихся – это следствие ошибок семейного и школьного воспитания, неправильно организованных взаимоотношений между учителем и учеником и самого учебного процесса.</p> <p>Учителю, которому отводится решающая роль в воспитании здоровой личности, необходимо знать природу человека, психологические законы и в первую очередь решать сле-</p> |

| | | | |
|----|----------|--------------------------------------|--|
| | | | <p>дующие образовательные задачи: а) развитие любознательности и жажды познания; б) формирование умений мыслить и трудиться; в) люди, привыкшие к умственному труду и у которых в следствие этого хорошо действует нервная система, легче переносят стрессовые воздействия извне; г) формирование духовных потребностей личности; д) построение рационального учебного процесса, устраняющего переутомление, которое разрушает организм, обеспечивающего своеобразное гигиеническое влияние школы, которое действует гораздо сильнее и прочнее, нежели поощрения и наказания, моральные наставления.</p> <p>Учитель должен выбрать такой стиль педагогической деятельности, который более всего способствует установлению правильных взаимоотношений с обучаемым, предупреждающих сбои и срывы в здоровье и развитии детей, в их поведении и отношении к учению.</p> <p>Учитель при выборе педагогических средств, методов должен позаботиться о том, чтобы как можно более органов чувств принимали участие в процессе обучения</p> |
| 14 | 1871 год | «Училищная гигиена»; Ф.Ф. Эрисман | <p>Первое русское руководство по школьной гигиене. Эрисман считал, что ни госу-</p> |

| | | | |
|----|----------|---|---|
| | | | <p>дарству, ни медицине не под силу решить задачу сохранения здоровья учащихся, поэтому необходимо просвещение подрастающего поколения и такая организация здоровьесберегающей системы образования.</p> <p>Рассматривал вопросы гигиены умственного труда.</p> <p>Выделил причины ухудшения состояния здоровья школьников: а) чрезмерные объемы учебных программ, не соответствующих возрастным особенностям детей; б) большое количество уроков, домашних заданий; в) недостаточная гигиеническая подготовка учителей, мало учитывающих индивидуальные особенности учеников.</p> <p>Определил основные задачи школьной гигиены: 1) выявление здоровьезатратных факторов; 2) разработка и реализация мер по укреплению здоровья и физическому, психическому развитию учащихся</p> |
| 15 | 1885 год | «Семейное воспитание ребенка и его значение»; П.Ф. Лесгафт | <p>Анализируется роль внутриутробного развития, способов семейного воспитания на становление различных типов личностей детей.</p> <p>Особое внимание уделено физическому воспитанию.</p> <p>Конечной целью воспитания, как целостного процесса гармоничного развития подрастающего человека, является становление здоровой лично-</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | сти, способной творчески мыслить, самостоятельно и активно действовать. Это возможно в результате гармоничного и всестороннего развития деятельности человеческого организма. Осуществлена попытка определения психофизиологических особенностей учащихся, типов учащихся (лицемерный, честолюбивый, мягко-забитый, злобно-забитый, добродушный, угнетенный) – на основе антропологического принципа |
|--|--|--|---|

Вплоть до конца XVIII века естественнонаучное образование в России, в том числе и знания о человеке, носили выраженный религиозно-поучающий характер. Свои первые представления о природе россияне получали на протяжении многих веков преимущественно из Библии и рукописей церковно-богослужебного содержания, изложенного монахами по разным переводам.

Учителями, которые несли в народные массы эти знания и занимались воспитанием подрастающего поколения, в тот период были *священники и монахи*.

Развитие феодализма в Киевском государстве X–XII веков характеризуется усилением крупного феодального и церковного землевладения и политической роли феодалов.

Однако укрепление феодальных отношений и возникновение новых местных культурных центров привели к феодальной раздробленности и распаду Киевского государства в XII веке. Так что дальнейшее развитие феодальных отношений происходило в рамках новых государственных образований.

В XIV–XV веках и личностные, и общественные отношения россиян во многом обуславливались интенсивным освоением земель Северо-Восточной Руси крестьянами, переходившими в относительно защищенные от вторжения местные районы междуречья Оки и Волги. В свя-

зи с этим выросли крупные феодальные землевладения и хозяйства, особенно церковные.

Центром объединения русских земель и формирования русского государства (в результате длительной политической борьбы) стало Московское великое княжество. И это объединение в значительной степени обновило характер взаимоотношений в княжестве, потому что опорой этого объединения стали и светские, и духовные феодалы, заинтересованные в укреплении государственной власти, защите своих владений от внешней опасности и выступлений народных масс.

С середины XIV века на Руси происходит подъем, который сыграл важную роль в развитии ремесел и торговли, а значит и в развитии социальных и производственных отношений.

В XV–XVII веках определяющей тенденцией социально-экономических отношений в России была дальнейшая эволюция феодализма – в направлении усиления развития государственной поместной системы, складывания сложной иерархии внутри господствующего класса, развития своеобразных сословно-представительных учреждений – Земских соборов.

Окончательно определяется развитие феодализма на пути усиления крепостничества и самодержавия. Усиливается влияние человека на природную среду.

В царствование Ивана Грозного в России делаются первые *попытки управления природоохранной деятельностью*, которые выразились во введении определенных правил, сводов, законов природопользования, основанных на осознании роли человеческой деятельности в природе.

И при этом уложением 1649 года юридически оформляется крепостное право в России: феодализм приобрел еще более тяжелые крепостнические формы. Самодержавие укрепилось.

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

Конец XVII – начало XVIII веков обозначен эффективным решением Петром I задач, которые обусловлены предшествующим внутренним развитием российского государства, резким обострением классовых и

внутриклассовых противоречий, сложностью международного положения и актуальной необходимостью проведения крупных реформ, направленных на преодоление отсталости России от передовых стран Запада и ориентированных на использование огромных ресурсов – при сохранении и укреплении феодально-крепостнического строя.

Таким образом, к первой четверти XVIII века сложились определенные социально-исторические предпосылки, которые позволяют рассматривать приведенные выше факты как «первые ростки» проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. К основным из них отнесем:

- развитие российского государства, сопровождавшееся формированием новых отношений россиян с окружающим миром, развитием производственных отношений, появлением формального образования;
- в результате усиления влияния на природную среду деятельности человека и осознания ее роли в природе проявляются первые попытки государственного управления природоохранной деятельностью;
- формирование в народной культуре массовой заботы о благополучии и здоровье подрастающего человека и систематизация таких знаний в виде специфических «дидактических материалов».

Второй период становления рассматриваемой проблемы обозначен нами как *пропедевтический* период зарождения эколого-валеологической подготовки педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – на основе *развития в России естественнонаучного образования и здоровьесберегающей педагогики* (первая четверть XVIII – начало XX веков).

Петровские реформы, хотя и носили сословно-классовый характер, но способствовали развитию культуры, науки, просвещению и образованию.

В этот период создаются первые светские школы, а благодаря развивающимся связям с Европой, в отечественное воспитание и образование проникают гуманистические идеи. Начата большая работа на государственном уровне в области рационального природопользования, что было важным фактором создания знаний об использовании природных ресурсов. В 1724 году по указу Петра I открывается *Петербургская Академия наук*, с организацией которой инициировалось развитие естественных наук, проводятся путешествия и экспедиции по России с натурали-

стическими целями и описаниями почвы, рельефа, климата, богатств недр и биологических богатств России.

Заинтересованное обращение к демографии и благополучию народа, а также радикальное обновление отношений россиян к природе и к процессам, которые происходят в ней, стали проявляться несколько позже – во второй половине XVIII века в царствование Елизаветы I, когда актуализировалась необходимость в использовании естественных богатств страны в связи с потребностями экономического развития феодальной России и с нуждой в грамотных людях, способных решать новые производственные, хозяйственные и экономические задачи.

Интеллектуальный и научный скачок в этой области произошел в 1755 году с открытием *Московского университета*, основанного по замыслу и плану М.В. Ломоносова указом императрицы Елизаветы Петровны. В составе университета были философский, юридический и медицинский факультеты и гимназия для будущих студентов.

Обращаясь к студентам открываемого университета, М.В. Ломоносов напутствовал их словами: «О каких материях рассуждать будем? ... Рассуждать будем о главном – о здоровье народа российского. В сохранении и размножении его состоит могущество и братство всего государства, а не в обширности тщетной без обитателей» [140]. Шесть лет спустя он пишет прогностическую работу «О сохранении и размножении российского народа».

При въезде в Академгородок под Новосибирском и сейчас приветствуют проезжающего слова М.В. Ломоносова: «Российское могущество прирастать будет Сибирью». Могущество и благополучие народа в будущих поколениях он соотносил с природным краем. В.П. Казначеев подмечает: «Эти слова нашего великого естествоиспытателя при строительстве сибирской науки были взяты в качестве главного направляющего принципа» [там же, с. 99].

В конце XVIII века в России открываются двух- и пятилетние народные училища. В них и *учительской семинарии* было введено естествознание. Написание учебника по естествознанию поручается академику В.Ф. Зуеву. В своем учебнике «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи» (1786 г.) он обращается не только к ученикам-семинаристам, но раскрывает некоторые вопросы, касающиеся методики преподавания: о содержании уроков, как сделать их наглядными, каких принципов необходимо придержи-

ваться, чтобы изучение естествознания было научным и доступным. В.Ф. Зуев организовал и редактировал печатный ежемесячный журнал «Растущий виноград, издаваемый главным народным училищем города святого Петра», который был адресован студентам учительской семинарии и преподавателям.

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

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

- В начале XIX века в Москве усилиями прогрессивных профессоров Московского университета студенческая молодежь стала приобщаться не только к изучению природы, но и ее охране; создано Московское общество испытателей природы.

В этот же период учительская гимназия преобразуется в *Педагогический институт*. Но в целом первая половина XIX века характеризуется упадком естественнонаучного образования в России. Нельзя не отметить, что уровень профессиональной подготовки учителей в заведениях разного уровня в первой половине XIX века явно недостаточный. Об этом свидетельствует тот факт, что издаваемые в тот период учебники по естествознанию для училищ и гимназий не учитывали возрастные особенности учащихся, по содержанию они мало отличались от университетских учебников.

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

- Вторая половина XIX века характеризуется большим вкладом в развитие естественнонаучного образования и подготовки педагогов ученых-естественников А.Н. Бекетова, К.А. Тимирязева, ученого-методиста А.Я. Герда. Причем заслуга последнего в том, что его научно-методическая и практическая работа «подготовила и предопределила построение мето-

дической системы преподавания естествознания и системы подготовки учителей естествознания» [354, с. 14–15].

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

- В начале XX века организуются школы и училища на общественных и кооперативных началах, в которых естествознанию уделяется в 2–4 раза больше времени, чем в традиционных гимназиях. Появляется острая необходимость в соответствующей подготовке педагогов, способных к преподаванию естествознания на углубленном и современном уровне.

С 1901 года начинает выходить первый в России *методический журнал «Природа в школе»*.

В 1904 году организуется «Общество молодых натуралистов», в 1910 году – первая *экскурсионная педагогическая биостанция*.

В.В. Половцев создает первый *курс методики естествознания* и с 1904 года начинает читать его в Петербургском университете.

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

Нельзя не отметить, что на передовую педагогическую общественность и российских педагогов большое влияние оказывали педагогические идеи о формировании комплексного благополучия подрастающего человека зарубежных ученых-педагогов середины XVIII – конца XIX веков [65; 105; 182; 382; 384; 385 и др.]. В связи с этим отметим основные положения получившей дальнейшее развитие здоровьесберегающей педагогики:

- здоровье ребенка – первая задача воспитания; приоритет при этом отдается физическому воспитанию, закаливанию, рациональному режиму дня. Физическое воспитание способствует выработке мужества, настойчивости, характера, развитию воли, нравственной дисциплинированности. Заботиться о здоровье ребенка нужно с раннего возраста: закаливать, ежедневно мыть ноги холодной, даже ледяной водой, кор-

мить самой простой пищей, приучать спать на жесткой постели и т.д.; людям, ведущим сидячую и кабинетную, жизнь, необходимо использовать какое-нибудь упражнение, которое могло бы одновременно развлекать душу и давать занятие телу;

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

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

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

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

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

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

- непрерывное развитие подрастающего человека через непрерывное природосообразное воспитание.

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

Конец XIX века ознаменовался появлением нового научного на-

правления в психологии и педагогике – *педологии* (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер и другие) – в ответ на осознание потребности иметь систематизированное знание о ребенке и способах подготовки его к жизни, обеспечивающих формирование здорового, интеллектуального, творческого человека, способного противостоять огромным физическим и психологическим нагрузкам, которые явились результатом технократического развития общества.

Появление педологии (от греч. *país, paidos* – дитя и логос – наука) связано, прежде всего, с именем С. Холла, который в 1889 году создал первую педологическую лабораторию. Сам термин был предложен в 1893 году его учеником О. Хризманом. Педология имела своим предметом всестороннее исследование закономерностей возрастного развития. Необходимо отметить, что в основе педагогических систем Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Дж. Локка лежал принцип знания психологических и физиологических закономерностей детского развития. И. Гербард создает систему психологии, которая должна стать для педагогики одной из ее основ, а его последователи впервые начинают систематически разрабатывать педагогическую психологию.

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

Изучение ребенка осуществлялось в разных направлениях:

- врачи и физиологии в основном занимались познанием психофизиологических закономерностей;

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

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

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

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

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

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

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

Конец XIX века ознаменовался серьезными реформаторскими идеями в области подготовки педагогических кадров для учебных заведений России того времени. Ученые-гигиенисты А.С. Вирениус, В.В. Гориневский, Д.П. Никольский, В.И. Покровский, понимая, что решить проблему сохранения и укрепления здоровья учащихся по отдельности не в состоянии ни медицина, ни педагогика, предложили ввести серьезную подготовку учителей по школьной и детской гигиене. В этой связи А.П. Доброславиным была разработана программа преподавания гигиены, предназначенная для учительских семинарий и женских гимназий.

Таким образом, к концу XIX века в отечественной педагогике определились истоки формирования ее валеологического направления: идея всестороннего и гармоничного развития личности подрастающего человека, антропологический принцип, основы теории физического воспитания и школьной гигиены.

Появляются школы, содержание и обучение в которых отличается от традиционных для того времени учебных заведений: опытные школы

К.И. Мая, женская гимназия М.Д. Могиланской, гимназия им. И.А. Медниковых, женская гимназия М.Н. Стоюниной, восьмиклассное коммерческое училище в Лесном (г. Санкт-Петербург). В этих учебных заведениях большое внимание уделялось сохранению и укреплению здоровья учащихся средствами физического воспитания. Коренному пересмотру были подвержены содержание, формы и методы физического воспитания, а занятия физической культурой были обязательными и каждодневными.

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

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

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

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

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

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

- «Новые» школы Е.С. Левицкого в Царском селе, Е.Д. Петровой в Новочеркасске, О.Н. Яковлевой в Галицине использовали для оздоров-

ления детей природные факторы, рациональную организацию занятий и школьный распорядок дня и т.д.

Все названное выше не имело комплексного характера. Забота о здоровье учащихся была отдана в основном «в руки» физического и гигиенического воспитания. Системной и целенаправленной подготовки педагогов в этом направлении не осуществлялось.

Таким образом, к концу второго периода сложились следующие социально-исторические предпосылки, определившие дальнейшее развитие проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях:

- выраженное в социально-экономическом заказе становление и развитие отечественного естественнонаучного образования и естественнонаучной подготовки педагогов;
- осознание обучения и воспитания как факторов формирования комплексного благополучия подрастающего человека в его гармонии с окружающей социально-природной средой,
- осознание потребности иметь систематические знания о ребенке в процессе его онтогенеза, которые обуславливают диверсификацию его обучения, воспитания и целенаправленного развития.

Третий период историографии исследуемой проблемы определяется как период, с которым связан процесс *экологизации естественнонаучного образования, в том числе профессиональной подготовки педагогов, а также развитие санитарно-гигиенического просвещения* (20-е – 60-е годы XX века).

В связи с победой в 1917 году Великой октябрьской социалистической революции происходит коренное реформирование целей, задач и организации народного образования и высшего образования, особенно педагогического. Создаются педагогические вузы, при университетах организуются педагогические факультеты, постоянно действуют педагогические курсы для подготовки учителей начальной школы.

В этот период методисты ведут активный поиск новой структуры естественнонаучного образования, которое способствовало бы формированию у молодежи материалистического мировоззрения.

Неоднократно проводимые в двадцатых годах XX века обследования качества подготовки выпускников педагогических вузов свидетельствовали о низком уровне теоретической и практической подготовлен-

ности их. Одной из причин низкой подготовленности педагогов естественнонаучного образования было отсутствие единой системы изучения естествознания и профессиональной подготовки.

Развитие естественнонаучного образования в послереволюционный период связано с деятельностью Н.В. Верзилина, Б.В. Всесвятского, В.Ф. Натали, М.Н. Никольского, Н.П. Полянского, Н.А. Рыкова и др. [354].

Выделенный нами период, несмотря на стремление к повышению качества подготовки педагогов, характеризуется нестабильностью в развитии естественнонаучного образования и профессиональной подготовки.

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

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

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

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

- оздоровление детей, их санитарно-гигиеническое просвещение;
- организация полезного досуга и трудового воспитания;
- объединение потребностей детского организма с обучением;
- общение с природой, где физическое оздоровление детей происходило в наиболее подходящей для их психики обстановке;
- формирование интереса к познанию социального и природного окружения и своего внутреннего мира, активности.

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

- целостное изучение ребенка с опорой на фундаментальные достижения физиологии и психологии;
- учет возрастных и психофизических особенностей школьников при организации процесса обучения;
- избегание физического и нервно-психического переутомления учащегося;
- максимальное использование и развитие способностей и склонностей ученика, его индивидуальности, профилактика негативных сторон в развитии личности;
- обращение к творчеству самих детей и педагогов; радость творческого процесса – пусковой механизм оздоровления психики;
- использование «гимнастики духа», внутренней гимнастики воли и чувствований, внимания и мысли;
- интеграция изучаемых дисциплин, связь гуманитарных и естественнонаучных предметов с рисованием, лепкой, ручными работами;
- оздоровление средствами искусства: художественная образность исполнения заданий, эстетическое оформление и гуманизация среды проживания и обучения, целебное воздействие музыки, рисование и т.д.;

- воспитание коллективизма и чувства товарищества;
- оздоровительный режим труда и отдыха, развлечений и обучения.

Экологизация естественнонаучного образования и профессиональной подготовки педагогов связана с введением в учебные планы вузов специальных курсов. В 40-х – 50-х годах прошлого века сначала в Московском университете, а затем и в других университетах страны с целью повышения качества высшего образования были введены курсы «Охрана природы» и «Общая экология».

В педагогических вузах подобные курсы были введены только в 60-х годах XX века после утверждения Верховным Советом СССР «Закона об охране природы» – для студентов естественнонаучных специальностей и на факультетах начального образования. К концу шестидесятых годов курсы охраны природы факультативно читались студентам всех специальностей. В дальнейшем университетские курсы охраны природы были сокращены и объединены с курсом «Общая экология».

В этот период возрастает значение педагогической и методической подготовки педагогов к осуществлению эколого-природоохранного образования и воспитания подрастающего человека.

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

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

- потребность общества в качественном естественнонаучном образовании подрастающего поколения и соответственной профессионально-педагогической подготовке специалистов, выразившаяся в процессе экологизации естественнонаучного образования;
- здоровье учителя рассматривается как фактор сохранения и укрепления здоровья учащихся;

- диверсификация образовательных учреждений, как средство формирования и развития активной, творческой, самостоятельной, благополучной во всех отношениях личности подрастающего человека;
- создание опытных учреждений, направленных на изучение особенностей подрастающего человека, обуславливающих его комплексное благополучие, здоровье.

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

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

Была разработана Международная программа по образованию в области окружающей среды.

В 1976 году на симпозиуме педагогов социалистических стран, разрабатывающих педагогические аспекты охраны окружающей среды, были сформулированы основные принципы природоохранного воспитания подрастающего человека, принято решение о формировании у школьников гражданской ответственности за принимаемые решения по отношению к природной среде.

В 1977 году в Тбилиси состоялась Межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды, которая приняла Декларацию и разработала рекомендации, определяющие стратегию развития экологического образования, его цели, задачи, принципы и критерии. Это определяло направления совершенствования соответствующей подготовки профессиональных кадров в области экологического образования, нацеленного на формирование рациональных отношений подрастающего человека к окружающей среде.

С начала 80-х годов XX века начинает разрабатываться и реализовываться на рекомендациях Римского клуба новационная концепция общего образования в целом, которая сопровождалась его экологизацией.

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

Создавшаяся ситуация обусловила разработку и опубликование в 1994 году Концепции экологического образования в Российской Федерации. На ее основе идет разработка экологических концепций разного уровня. В этом же году появилась «Концепция общего среднего экологического образования», авторы ее (И.Д. Зверев, А.М. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов, В.П. Константинов) тесно увязали экологическое образование пусть еще не с валеологией, но уже со здоровьем: «Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование научных знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих *ответственные отношения к окружающей социально-природной среде и здоровью*» (выделено нами) [160].

В рассматриваемый нами период становления проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях активно разрабатываются философские идеи, концептуальные основы, психологическое и технологическое обеспечение непрерывного экологического образования, а также устойчивого развития (З.А. Абдуллаев [2], Т.А. Акимова [6], Х.А. Барлыбаев [33], С.Д. Дерябо [97], А.Н. Захлебный [116], И.Д. Зверев [117], В.А. Игнатова [130], Н.М. Мамедов [160], Л.В. Мои-

сеева [224], Н.Н. Моисеев [222; 223], Ю. Одум [254], Н.Ф. Реймерс [299], Г.П. Сикорская [321], А.Д. Урсул [364] и др.).

Выделенный этап взаимоотношений человека и окружающей его социально-природной среды, который характеризуется директивным утверждением экологического образования и экологизации общего образования подрастающего поколения, закончился выявлением обусловленности здоровья человека от состояния окружающей среды. В дальнейшем такая взаимосвязь обозначенных благополучий повлекла обращение ученых к валеологическому образованию. Это и стало для нашего исследования признаком перехода проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях в следующий период ее развития.

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

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

Исследования медиков, физиологов констатируют, что организм современных школьников испытывает огромный недостаток в движении, и это отрицательно сказывается на здоровье, работоспособности, разрушает организм человека физически, подрывает его духовные силы. Состояние здоровья подрастающего человека зависит от многих факторов, как эндогенных, так и экзогенных, среди которых, в первую очередь, необходимо выделить образовательную среду и образ жизни.

В этот период в отечественном образовании наметились следующие тенденции:

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

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

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

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

Министерство образования РФ откликнулось на эти новации следующими действиями:

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

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

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

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

В этот период в России зарождается движение школ здоровья под влиянием идей зарубежной педагогики и образования. Остановимся на характеристике некоторых комплексных программ, посвященных забо-

те о здоровье обучаемых, которые используются во всех развитых странах мира и которые положены в основу адекватной подготовки педагогов к профессиональной деятельности. Программа здравоохранения в школе, рекомендуемая в США с 1999 года *National Center for chrjnik Disease Prevention and Healt Promotion*, включает восемь основных модулей, реализация которых обеспечивает создание условий сохранения и укрепление здоровья школьников: 1) школьная среда; 2) образование детей в области здоровья; 3) программы и практические руководства по физической активности; 4) школьное питание; 5) медицинские услуги в школе; 6) психологическое и социальное консультирование; 7) повышение квалификации работников школ в области здравоохранения; 8) активное участие семьи и общества.

При этом подготовка педагогов зарубежом к здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей педагогической деятельности основывается на целенаправленном единении антропологических дисциплин.

Европейская сеть школ, содействующих здоровью, которая создана на основе «Комплексной программы обеспечения здоровья школьников», опирается в своей деятельности на 10 основных и достаточно общих для образования принципов (табл. 2), принятых на первой конференции этой «сети», состоявшейся в 1997 году [95, с. 159–161].

Таблица 1

Принципы деятельности «Школы здоровья»

| Принцип | Содержание принципа |
|--|---|
| <i>Демократия</i> | Школа, содействующая здоровью, обеспечивает получение образования, личностное и социальное развитие, здоровье обучающихся |
| <i>Равенство</i> | Цель школы – поощрение эмоционального и социального развития каждого ученика, помощь каждому школьнику в реализации своего потенциала, образовательных возможностей – в условиях свободы от дискриминации |
| <i>Доверие и компетентное действие</i> | Поощрение школьников к поступкам и преобразованиям; создание условий, позволяющих ощутить чувство достижения и успеха; участие школьников в принятии решения путем критики и открытого обсуждения, что убеждает учащихся в возможности влиять на свою жизнь и условия жизни |

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

Школы, содействующие здоровью, зародились в 1991 году (Венгрия, Польша, Чехия), в 1992 году они были признаны Всемирной Организацией Здравоохранения, Советом Европы и Европейской Комиссией. На территории Европы в Европейскую сеть школ, содействующих здоровью, входит более 500 пилотных площадок из 38 стран, в которых учатся более 500 тысяч школьников и работают около 10 тысяч учителей. В 1992 году в России появились первые 12 «Школ здоровья». В 2000 году к ним добавились еще 212 образовательных учреждений, была создана «Ассоциация школ, содействующих здоровью детей и обучению

здоровому образу жизни».

Но подготовка педагогов к реализации обозначенной выше программы является далеко недостаточной, о чем свидетельствует содержание резолюции Всероссийского съезда школ, содействующих укреплению здоровья «Здоровое поколение – здоровая Россия», который состоялся 18–19 ноября 2008 года в Москве.

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

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

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

Современный период становления проблемы диверсификации

эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях характеризуется декларируемой в международных и государственных документах необходимостью повышения качества подготовки выпускников педагогического вуза в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой.

Начиная с 50-х годов XX века и до нашего времени были опубликованы и введены в действие 22 международных и 24 государственных (для СССР и России) директивных материала по проблемам здоровья и экологии, а также образования подрастающего поколения (см. приложение).

Здесь же отметить следующие документы и мероприятия:

- Концепция перехода РФ к устойчивому развитию (1996 г.).
- Национальная стратегия экологического образования в российской Федерации (2000 г.).
- Парламентские слушания на тему «Проблемы экологического образования и воспитания в России» (Ежегодно: 1998–2000 гг., Комитет по экологии Государственной Думы РФ).
- Парламентские слушания на тему «Об экологической культуре» (Ежегодно: 2001–2007 гг., Комитет по экологии Государственной Думы РФ).
- Парламентские слушания в Государственной Думе на тему «Об участии Российской Федерации в стратегии Европейской экономической комиссии ООН по образованию в интересах устойчивого развития» (2006 г.).
- Коллегия Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам укрепления здоровья школьников (февраль 2009 г.).
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (июнь 2009 г.).
- Обращение Президента Российской Федерации к Совету Федерации (ноябрь 2009 г.)
- Утверждение приоритета здоровья в развитии человека, поколения, общества и определение целей и средств решения актуальных задач по оздоровлению россиян: концепции развития здравоохранения и медицинской науки, охраны здоровья и здорового образа жизни, законы о санитарно-гигиеническом благополучии населения, об ограничении курения табака и политики в области здорового питания.

- Ежегодное проведение многочисленных общероссийских и региональных научно-прикладных конференций по проблемам экологического, валеологического и эколого-валеологического образования, а также оздоровления субъектов образования – в том числе и средствами упреждающе оздоровленного образования.

- Создание при педагогических вузах России региональных научно-прикладных центров и институтов по проблемам экологии и здоровья подрастающего поколения.

- Издаются множество учебников и учебных пособий по экологическому и валеологическому образованию – на разных уровнях его.

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

В связи с этим актуальным становится переход педагогических высших учебных заведений к эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

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

ГЛАВА II

НАУЧНО-ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИИ КАК ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрев социально-исторические предпосылки становления эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, обратимся теперь к научным предпосылкам эколого-валеологии как ее основы. Безусловно, начинаются они с научных идей и научных работ, обращенных к взаимосвязи благополучия народа с благополучием природы, в которой обитает народ.

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

В связи с этим реально происходит так, как это и бывает чаще в науке: исторически первичными проявляются интегрированные предпосылки (в нашем случае эколого-валеологии), то есть происходит накопление достаточно общих знаний, деятельности, отношений, а только затем уже проявляются дифференцированные исторические предпосылки экологии и валеологии. Однако сами научные знания могут формироваться в другой последовательности, чем их предпосылки. Так и произошло в реальности: сначала во второй половине XIX века начала формироваться экология как наука, потом, в начале 80-х годов XX века, появилась валеология, и только затем, в середине 90-х годов этого века, была выделена и стала бурно развиваться эколого-валеология. Более того, опережающе развивается эколого-валеологическое образование, которое в ряде аспектов индуцирует направленное развитие эколого-валеологии как науки.

Наиболее выражено и мощно предпосылки эколого-валеологии, точнее эколого-валеологического образования, разработаны в виде *природосообразного образования* в трудах Я.А. Коменского [153], которое

имеет большое значение и для современного российского массового общего образования.

Я.А. Коменский не только ввел понятие природосообразности, но выделил принцип и затем описал закон природосообразного образования, под которым он понимал учет и использование в образовании взаимосвязи сущностных особенностей внутренней природы учеников, учителей, а также внешней для них природы и образовательного процесса, средств, методов и, собственно, образовательной среды. При этом он имеет в виду всех учителей и всех учеников, (вплоть до «тупых» – по замечанию Я.А. Коменского), а также все уровни образования. Он находит, разрабатывает и рекомендует «правильные природосообразные методы обучения, соответствующие природному складу детей и юношества и заимствованные у самой природы» – и не только живой, но и неживой. Опираясь на анализ масштабного исторического педагогического опыта, Я.А. Коменский подчеркивал особую *значимость природосообразного образования, которое развивает здоровье и природные силы учеников, уравнивая внешние и внутренние силы* (по отношению к ученику); и поэтому «для правильного воспитания нет необходимости в принуждении и насилии, а достаточно только легкого возбуждения, вызывающего у учащихся к действию естественные здоровые силы и открытые возможности» [там же, с. 42–43].

Выделив первым из педагогов природосообразное образование, Я.А. Коменский индуцировал и породил важнейшую педагогическую идею, которая, развиваясь на протяжении более трехсот лет, воплотилась в конце XX века в эколого-валеологическое образование.

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

- *эндообъективные факторы*, например, биологические, генетические, физиологические, психические;
- *экзообъективные факторы*, образующие окружающую среду, в том числе – образовательную среду, с помощью которой осуществляется целенаправленное эндодействие на человека;
- *субъективные факторы* воздействия человека на самого себя, которые основываются на познании человеком факторов названных ранее типов, познании, которое проходит и в филогенезе, и в онтогенезе этапы: живого созерцание (ощущение, восприятие, представление) –

обобщение – абстрактно-логическое осмысление (понятия, суждения, умозаключения); высшим уровнем такого осмысления является наука и соответствующие научные предпосылки эколого-валеологии как науки; хотя и предпосылки первых двух типов предполагают необходимость антропологического и общеэкологического научного анализа.

Анализ различных аспектов практических и научных предпосылок эколого-валеологического обеспечения процесса формирования современного человека проводился многими авторами – в аспекте не только педагогической, но и других видов антропологии (В.С. Барулин, Б.М. Бим-Бад, Ю.Г. Емельянов, В.В. Зеньковский, В.Б. Куликов, П.Ф. Лесгафт, А. Подорога, З.И. Тюмасева и др.), а также человековедения (В.П. Алексеев, Б.Г. Ананьев, В.П. Казначеев, А.И. Субетто, И.Т. Фролов и др.).

При множественном толковании *педагогической антропологии* чаще всего она трактуется как наука, дающая процессу воспитания ребенка психобиологическое обеспечение [365], либо в связи с пониманием антропологии как науки о формах и факторах изменчивости человека [243]. Однако есть и третий подход к определению педагогической антропологии [280], который разделяется нами. Основывается он, во-первых, на понимании педагогической антропологии как проекции педагогики на антропологию вообще, а во-вторых, на общепринятом толковании антропологии как науки о происхождении и эволюции человека, основанной на антропогенезе, морфологии человека, изучающей закономерности роста и общие для всего человечества вариации в строении тела, и этнической антропологии, то есть расоведении.

Именно поэтому мы обращаемся не просто к биологии, морфологии, физиологии и психосоматической вариативности типов современных людей, но к филогенетическому формированию современного человека, что позволяет понять (на основе гомологии филогенеза и онтогенеза), познать и оптимизировать социально-биологическую сущность процесса формирования развивающегося в онтогенезе подрастающего человека, придав названному формированию качество оздоровления и гармоничных взаимоотношений внутренней и внешней природы обучающегося, воспитуемого и целенаправленно развиваемого человека.

В связи с этим, развитие научных предпосылок целенаправленного формирования отношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой рассматривается нами в следующих функциональных аспектах:

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

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

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

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

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

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

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

1. Взаимоотношения современного человека с природой, обществом и самим собой целесообразно *рассматривать в соответствии с*

системогенетическим законом, согласно которому природные и социально-природные системы повторяют в своем индивидуальном развитии и в сокращенной, а нередко и в закономерно измененной и обобщенной форме, эволюционно-исторический путь развития своей системной структуры и соответствующих функций.

2. Историческое *формирование и развитие выраженных и специфических отношений человека* (как биоэкоциального существа), к природе, социальным группам разного уровня организации и к самому себе началось вместе с выделением в мире животных непосредственных предшественников человека и дальнейшим появлением, собственно, самого человека в виде древнейших людей, древних людей и, наконец, со становлением человека современного типа. Мощным стимулом к дальнейшему историческому личностно-социальному развитию как самих этих отношений и взаимоотношений, так и познанию их, то есть отображения в личностном и общественном сознании наиболее устойчивых отношений, стало возникновение классового общества и государства – с последующей сменой общественно-экономических формаций.

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

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

5. *Неформальное*, и в определенном смысле достаточно целенаправленное, формирование (обучение, воспитание и развитие отношений подрастающего человека к окружающему миру, и даже к самому себе) существовало еще у древних людей – в виде семейного, коллективного

(стадно-общинного) обучения и воспитания в области обычаев, нравов, наконец, познания и деятельности, которые обусловлены собирательством, охотой и бытом.

6. *Формальное*, и во многом разноуровневое и по-своему целесообразное, формирование отношений подрастающего человека было осознанно и реализовывалось уже в древние времена (Древний Египет, Древняя Греция, Древний Китай) – в виде храмовых, кастовых, а потом и государственных школ. В то же время появились первые исторические предпосылки высшего образования (высшей школы), которые возникали и развивались естественным образом как групповое ученичество у выдающихся философов и деятелей (религиозных, военных, государственных).

Последующее историческое развитие предпосылок современного высшего образования было нацелено (в условиях классовых обществ) на формирование у представителей правящих классов познавательных, деятельностных, нравственных, эстетических, чувственных, художественных, культурных, философских, социально-экономических и производственных отношений человека к действительности – в соответствии с интересами и заказами правящих классов.

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

Последовательность исторического развития выраженных *научных предпосылок* эколого-валеологии и *научно-прикладных предпосылок* эколого-валеологизации формального образования можно представить в следующем виде.

Первый этап названной последовательности необходимо соотносить с научно-прикладной разработкой природосообразного общего образования, выполненной Я.А. Коменским в XVII веке, которая выше характеризуется в аспекте эколого-валеологии. Конечно, Я.А. Коменский не мог использовать понятия «экология», «валеология», а тем более – «эколого-валеология», потому что в то время они просто не существовали.

Однако Я.А. Коменский понял, глубоко осознал и научно обосновал (в меру науки своего времени) систему такого образования, которое нацелено на реализацию эффективного целенаправленного формирования подрастающего человека – с учетом внутренней природы ученика и учителя, а также внешней для них природы и даже заимствованных у нее средств и методов обучения, воспитания.

При этом развивающаяся последователями Я.А. Коменского теория и практика природосообразного образования становится важным фактором развития образования на всех этапах преобразования общества.

В последние 30 лет XX века природосообразное образование становится определяющей составляющей эколого-валеологизированного образования, интегрирующего упреждающе появившиеся экологическое образование и валеологическое образование.

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

Большое значение он придавал анализу *формирования и развития личности* молодого человека, показывая *роль наследственности* в появлении многочисленного и здорового поколения россиян; он *раскрыл влияние среды* на личность, обратился к проблемам нравственности, полового воспитания молодого и взрослого населения России. И при этом он с болью говорил о пережитках прошлого и необходимости устранения их.

Один из самых глубоких и ярких последователей в области человековедения, валеологии и медицины В.П. Казначеев дает рассматриваемому этапу такую оценку: «Ломоносовский период в педагогике и просвещении называют периодом русской образованности... работы о

проблемах воспитания юношества позволяют считать Ломоносова первым русским валеологом...» [140, с. 13]. Хотя до собственно валеологии было еще далеко.

М.В. Ломоносова можно и нужно назвать еще и *первым русским эколого-валеологом*, потому что, во-первых, он выводил благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения за пределы медицины, а во-вторых, здоровье рассматривалось им в тесной взаимосвязи со «средой обитания».

Третий этап (XIX – начало XX века) соотносится с появлением блестящей плеяды русских ученых, заложивших *основы современной нам валеологии* и будущей эколого-валеологии.

Одним из первых, кто понял эволюционную функцию здоровья человека, был С.Б. Боткин, который утверждал: «... прирожденное свойство приспособления может в значительной степени увеличиваться привычкой организма к тем или другим колебаниям *окружающей среды* (подчеркнуто нами)... человек мало-помалу *приспосабливался* к различным колебаниям внешних условий, *передавал* своему потомству постоянно нарастающую способность приспособления, которое в значительной степени увеличивалось с помощью знания и искусства, приобретаемых путем наблюдения...» [там же, с. 13].

Тем самым С.П. Боткин рассматривал здоровье человека как функцию *эволюции и приспособления* к окружающей среде, а также *воспроизводства* здоровья в потомстве. Названные подходы приблизили его к эколого-валеологии.

Таким образом, М.В. Ломоносов, а затем (более чем на 100 лет позднее) и С.П. Боткин говорили о близких явлениях: первый – о сохранении и размножении российского народа, а второй – о воспроизводстве, приспособлении и эволюции его.

В дальнейшем изучение человека велось и по другим направлениям, которые назывались «экология человека», «биология человека» и «социальная экология».

Хотя экология, точнее биоэкология, как терминологическое обозначение новой науки появилось в научной работе Э. Геккеля в 1866 году, согласно Дж. Бьюсу [411], линия «география человека – экология человека – социология» зародилась в трудах А. Конта еще в 1837 году. Тем самым «экология человека» и «социальная экология» – сущностно, но не терминологически – возникли почти на 30 лет раньше, чем собственно

экология по Э. Геккелю. Позже названная «линия» широко развивалась, в том числе в книгах И.И. Мечникова «Этюды о природе человека» и «Этюды оптимизма» – под названием «биология человека».

Практически одновременно (в 80-е годы XX века) Ф. Гальтон, Г. Мендель и сибирский ученый В.М. Флоринский осознали и развивали идеи глобально-популяционной эволюции и поставили вопрос об угрозе выживанию человеческого рода.

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

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

- стержнем демократизации системы образования является тесная связь между педагогикой и философией; этот феномен проявляется в том, что в основе педагогики лежит философия (в развитие идей И. Канта, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, Ж.Ж. Руссо и др.);

- рациональная педагогика основывается на воспитании человека во всех отношениях, для чего необходимо, прежде всего, знать его тоже во всех отношениях; это означает (по К.Д. Ушинскому) целенаправленное воспитание человека с использованием достижений наук о человеке, которые Ушинский называл «антропологическими», – философии, политэкономии, истории, литературы, психологии, анатомии, физиологии и др.;

- гармоническое развитие подрастающего человека основывается на взаимосвязи умственного, нравственного, физического и трудового воспитания подрастающего человека;

- развивающее обучение и воспитывающее обучающее находятся в функциональном сопряжении как единство обучения и воспитания (от И.Г. Песталоцци и А. Дистервега до современных теоретиков и практиков образования).

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

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

Октябрьская революция 1917 года в России и последующие военные, социальные и производственные события в стране не способствовали улучшению здоровья россиян и отношений человека с природой.

В результате ученые Всесоюзного института экспериментальной медицины (ВИЭМ), проводя непрерывные широкие исследования сна-

чала в 30-е годы XX века, а затем в предвоенные годы, получают данные «о глубоких отрицательных изменениях здоровья населения – с точки зрения иммунитета, физического и психического благополучия»; более того, «неблагоприятные тенденции, обнаруженные специалистами ВИЭМ, получают в дальнейшем свое развитие, в том числе и в наши дни – в форме национальной медико-демографической и экологической катастрофы» [139, с. 14].

Выделяемые этапы развития отношений россиян с окружающей социально-природной средой и с самим собой не жестко детерминированы, но имеют некоторые переходные этапы. Такова диалектика перехода количества в качество. При этом необходимо отметить, что:

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

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

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

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

Развитие экологии, в которой понятие биосферы является одним из основополагающих, а также развитие современной научно-технической революции, выдвинули в начале XX века в качестве одной из первоочередных задач проблему воздействия человека на природу. И эти обстоятельства, конечно, не могли не способствовать разработке В.И. Вернадским *учения о биосфере* и ее развитию, которая [69, 221] под влиянием человеческого разума, научных достижений и человеческого труда

постепенно переходит в состояние ноосферы как сущностную интеграцию биосферы и разума. Тем самым, научная мысль рассматривалась В.И. Вернадским и его последователями как планетарное явление.

Достижение этой цели возможно только через формирование у подрастающего человека и человечества мышления, чувств и деятельности с ноосферной ориентацией, то есть ноосферного мышления.

Такое образование еще предстоит создать, но на пути к нему незаменимую роль может сыграть эколого-валеологизированное образование и эколого-валеологическое образование.

Идеи В.И. Вернадского оказали огромное влияние на экологическое мышление не только в СССР, но и за рубежом. В 50–60-е годы XX века, в связи с возросшей угрозой глобальных нарушений в биосфере, вызванных деятельностью человека, эти идеи приобретают особую значимость.

До 50-х годов в СССР велись дискуссии об определении и содержании экологии [2; 26; 106; 277; 287 и др.], что не способствовало массовому введению экологических учебных курсов в общеобразовательных школах и вузах. Хотя попытки такие и делались.

В этих условиях происходит развитие наук о здоровье. Увеличивается количество научно-популярных изданий, посвященных влиянию на организм человека различных факторов окружающей среды.

Находят признание на Западе принципы гармонического развития человеческой личности, природы и общества, которые находят отражение в трудах эмигрировавших российских философов и педагогов, таких как Н.А. Бердяев, С.Н. Бургаков, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов, В. Соловьев и др.

Пережив суровые военные годы, в стране осуществляются важные политические и масштабные хозяйственные мероприятия, способствующие укреплению советского общественного и государственного строя, развитию экономики, повышению жизненного уровня и культуры трудящихся. Все более важную роль в развитии народного хозяйства и укреплении оборонной мощи страны играют такие науки, как ядерная физика, ракетная техника, электроника, радиотехника.

Такая масштабная работа не могла не усилить давление человека на природу. Причем неблагоприятное воздействие (так называемый экологический кризис) оказывается столь значительным, что возникает актуальная необходимость в проведении широкомасштабных природоохранных мероприятий.

Проявляются огромные трудности, которые тормозят экологизацию человеческой деятельности и, в частности, образования. Среди названных трудностей-препятствий следует отметить, прежде всего, излишнюю социализацию естествознания и пагубное влияние на отечественную биологию, экологию и генетику ошибочных идей Т.Д. Лысенко.

Названные трудности входят в контраст с формированием за рубежом общей экологии усилиями экологов Дж. Андерсона, Дж. Кларка, Р. Мак-Артура, Ю. Одума, Э. Планка, Р. Риклефса и др.

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

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

В своем историческом развитии общая экология становится *фундаментальной основой* для решения ряда научных и прикладных проблем.

Все более прочные позиции в системе отечественных воспитательных и образовательных учреждений начинают занимать гигиенические аспекты здорового образа жизни, что обусловливается суровой объективной необходимостью в оздоровлении образовательной среды [1; 74; 113; 157; 161; 174; 399 и др.].

Первые достаточно содержательные и глубокие научные работы по охране здоровья школьников появляются только в конце 60-х – начале 70-х годов XX века (Т.В. Благодарова, С. Громбах, И.Б. Коростелев, В.И. Кудинова, И.И. Мильман, В.А. Холодова и др.).

Семидесятые-восемидесятые годы XX века характеризуются быстрым ростом числа исследований по вопросам гигиенического воспитания, охраны здоровья школьников, гигиеническому обеспечению организации учебно-воспитательного процесса, а также воспитанию здорового ребенка.

В Новосибирске создается Институт клинической и экспериментальной медицины, в Новокузнецке – Институт комплексных проблем гигиены, в Иркутске – Институт проблем северной медицины. В качестве концептуально-методологической основы для исследований коллек-

тивами ученых этих институтов была разработана программа «Адаптация человека», объединившая силы многих специалистов страны.

В 80-е – 90-е годы XX века качественно меняются проблемы, которым посвящены исследования здоровья и здорового образа жизни: изучается детская преступность, табакокурение, детская наркомания, алкоголизм, болезни беспризорных и неустроенных людей, то есть те явления жизни, которые еще недавно считались не характерными для советского образа жизни. Разрабатываются проблемы адаптации человека к экстремальным условиям, трансмеридиальным перемещениям, а также проблемы популяционного напряжения и утомления, диагностики, прогноза и коррекции дезадаптивных синдромов.

Тем самым возникает реальная потребность в новой междисциплинарной науке, которая изучала бы формирование здорового человека – в комплексном (интегрированном) понимании здоровья.

Такая наука, индуцирующая новые идеи и новые научные парадигмы, была названа в 1980 году И.И. Брехманом валеологией [61]. Новизна этих идей обусловила необходимость сначала переосмысления функционального состояния человека, которое называется здоровьем, а затем – формирования понятия интегрированного здоровья, которое соотносится не только с человеком, но поколением, популяцией, экологической системой и даже с динамическими самоорганизующимися системами.

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

На этом этапе, может быть в большей степени, чем на предыдущих этапах, проявляется парадокс, между тем, что, с одной стороны, исторические предпосылки эколого-валеологии не обязательно проявляются в виде знаний, но прежде всего как некоторые реальные явления, в нашем случае – биоэкосоциальные, которые затем отображаются в развивающемся индивидуальном и комплексном сознании, деятельности и научных знаниях о развивающемся человеке, поколении, этносе, социальных группах. С другой стороны, сама выборка таких исторических предпосылок (в виде отношений определенного рода) обуславливается или должна обуславливаться современным научным пониманием эколого-валеологии, которая развивается как относительно новая наука.

Обращаясь теперь к динамике эколого-валеологии (как науки и объективным явлениям, которые она изучает) и эколого-валеологиза-

ции образования и имея при этом в виду такой показатель развития человека, этноса, народа, как комплексное благополучие (интегрированное здоровье) и демография – за рассматриваемый период и на прогнозируемую недалекую перспективу, анализируем известные факты.

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

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

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

Рассматривая эти показатели в качестве пессимистического прогноза, дадим еще свою оценку, используя приведенные выше данные.

Если исходить из того, что за последние двадцать лет количество людей, проживающих на территории нынешней России, снизилось приблизительно на 10 миллионов, то за год среднее снижение численности населения составляет 0,5 миллиона россиян. А поскольку условия жизни основной массы населения нашей страны не улучшаются, то к 2030 году их может остаться 130 миллионов, а к 2050 году – 120 миллионов человек.

Тяжелая ситуация складывается в России и с массовым индивидуальным здоровьем россиян, когда до 70 % рожденных детей появляются на свет недоношенными, не менее 40 % поступающих в первый класс – это хронически больные дети, от 80 % до 90 % выпускников общеобразовательных школ выходят в жизнь больными людьми [5; :6; 285 и др.]. Из приведенной динамики немалая доля вины в таком положении с массовым здоровьем ложится на нынешнее общее образование в России. Тем более что и сами учителя находятся (по состоянию здоровья) не в

лучшем положении, чем их ученики. Это тоже подтверждается статистикой по результатам массового обследования учителей. Касается это не только здоровья их, но и «производственных» факторов, оплаты труда и материальных условий.

При этом необходимо учитывать ставшие достаточно массовыми в российском обществе (в том числе среди детей – и особенно в последние 30 лет) такие явления, как табакокурение, алкоголизм, наркомания, семейная бедность, заброшенность и запущенность детей и, к сожалению, здоровьезатратность (и для учеников, и для учителей) российского массового общего образования, а также невысокий уровень массового медицинского обслуживания населения.

Причины такого положения имеют комплексную природу, которая обуславливается совокупностью факторов – этногенетических, социальных, экологических, экономических, биологических, культурных и, к сожалению, образовательных.

Никакой из названных факторов – сам по себе и в их отдельности – не может изменить нынешнюю общечеловеческую и общепланетарную ситуацию, которая называется комплексным, системным кризисом (по А.И. Субетто [336]).

Исходить же надо из того, что (как было подчеркнуто еще И. Кантом) человека формирует внешняя и внутренняя (по отношению к нему самому) природа, а также сам себя человек. Названная концептуальная установка вкладывается в экологию-валеологию как фундаментальная идея. Однако не очень ожидаемому формированию собственно эколого-валеологии способствовал ряд факторов; среди них следует назвать настоящий «взрыв» в развитии экологии в 70–90-е годы и достаточно «неожиданное» появление в 80-е годы валеологии, которая была создана (но не с нуля – как нередко еще считают) И.И. Брехманом.

Именно открытие, сделанное названными ранее учеными, вывело здоровье за границы медицины и целесообразно привело к необходимости рассматривать здоровье природных систем – в виде «пирамиды здоровья», следовательно, и здоровья образования, образовательной среды, процесса образования и т.д. (В.П. Казначеев, А.И. Субетто, З.И. Тюмасева).

В дальнейшем с валеологией и эколого-валеологией произошло (как веком раньше и с экологией) то, что происходит с каждой вновь созданной и не очень ожидаемой теорией и наукой, – появились приверженцы, неприятели и профанаторы. Конечно, теориям и наукам – это все

равно, а вот реальные дела можно проиграть из-за невнимания к ним.

С появлением и применением к образованию экологии стало возможным говорить и строго научно выстраивать образовательную среду и образовательные отношения, а также субъект-субъектные отношения в широком их понимании. В этих областях работали коллективы, которыми руководили: С.В. Алексеев, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, В.А. Игнатова, Б.М. Миркин, Л.В. Моисеева, И.Н. Пономарева, Г.П. Сикорская, В.П. Соломин, Н.М. Чернова, В.А. Ясвин и др.

С появлением валеологии и интегрированного понимания здоровья пришло строгое и глубокое понимание здоровья поколения, нации и даже таких явлений как экономика, экологическая среда; стали целесобразными, строгими, глубокими и более того деятельностьюными понятия – оздоровление ученика (человека) и оздоровление образования (образовательной среды), здоровый образ жизни, оздоравливающее образование, здоровьесберегающее образование, здоровье окружающей среды, здоровье как одно из условий качества образования и т.д.

Работа по названным направлениям велась коллективами, которые возглавляют ученые: В.Ф. Базарный, Э.Н. Вайнер, Н.А. Голиков, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, М.М. Лазарев, Т.Ф. Орехова, В.П. Петленко, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева и др.

Помимо того, что внимание ученых все более концентрировалось на реальных явлениях, имеющих и экологические, и валеологические проявления, а сами «классические» экология и валеология стали расширяться до уровней общей (системной) экологии и общей (системной) валеологии, актуализировалась необходимость расширить эти общности до уровня сопряжения и возможной интеграции этих наук – на пути к эколого-валеологии.

Понято это было не только в области науки, но и в области образования. Проблемы эколого-валеологического образования и эколого-валеологизации образования и занимался коллектив эколого-валеологической лаборатории, а теперь и Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета.

Нельзя не отметить, что во второй половине 80-х годов XX века для многих специалистов стало очевидным, что уровень российского образования в сравнении с зарубежным понижается. Чтобы поправить развивающуюся негативную ситуацию, необходимо было понять причину ее появления и развития: только при этом условии можно было разработать

последовательный и рациональный план действий по устранению образовательного негатива средствами модернизации образования.

В этих неблагоприятных условиях, когда российское образование неудержимо теряло свой престиж, ставка была сделана коллективом эколого-валеологической лаборатории Челябинского государственного педагогического университета на эколого-валеологизацию образования, что давало шанс на «оздоровление» образования – во всех его проявлениях.

Научно-прикладная работа велась сразу по четырем взаимосвязанным направлениям:

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

В силу исторически сложившихся прикладных и научных обстоятельств эколого-валеология как наука и эколого-валеологическое образование (расширяющееся до уровня эколого-валеологизации образования) развивались параллельно. При этом эколого-валеологический феномен ни в коем случае не противопоставлялся экологии и валеологии, которые упреждающе развивались как науки и образование разных уровней. Это не является презумпцией только эколого-валеологии, но относится ко многим интегрированным областям научных знаний, например, к биофизике, физической химии, экологической педагогике, экологической психологии, педагогической психологии и др.

В нашем исследовании важен еще *вопрос об особенностях* интеграции экологии и валеологии и соответствующих видов образования.

Обращаясь в предыдущем параграфе к социально-историческому развитию отношений человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и к самому себе,

мы, по существу, отслеживаем развитие степени комплексного благополучия человека – в достаточно широком спектре отношений его.

Появление и развитие эколого-валеологии как науки было индуцировано и обусловлено выявлением сущностной взаимосвязи упреждающе проявившихся экологии и валеологии.

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

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

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

человеком и группами людей;

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

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

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

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

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

Таким образом, у интегрированных наук (в частности, эколого-валеологии) существует целый ряд характерных предпосылок, которые *соотносятся с этапами* социально-исторического развития их, характеризованными ранее, а также с *функциональными периодами*, которые соответствуют вполне определенной природе отражений в сознании человека его отношений с окружающим миром и самим собой.

Последнему из названных выше периодов и посвящен этот параграф, то есть мы обращаемся к интеграции экологии и валеологии в

эколого-валеологию и к адекватной интеграции соответствующих видов образования – во взаимосвязи отмеченных видов научной и образовательной интеграции.

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

Необходимо найти и иметь некоторые доказательные аргументы.

При множестве видов даже классической экологии, все они соотносятся, прежде всего, не с организмом (или организмами) и окружающей средой, но именно с взаимоотношениями организма и окружающей среды – при великом разнообразии типов организмов и окружающих сред для них [359, с. 18].

Если в качестве таких «организмов» выбирается ученик (группа учеников) и учитель (педагогический коллектив), то есть субъекты образования, а в качестве внешней для них среды рассматривается совокупность тех образовательных факторов, которая, будучи выстроенной по принципам средовости, называется образовательной средой, то отношения субъектов образования и образовательной среды принято рассматривать как предмет педагогической экологии.

Названный предмет педагогической экологии сильно заужен, потому что и субъекты и их среда в этом случае, следовательно, и отношения между ними не учитывают природу, семью, общество. Хотя природа, как отмечал К.Д. Ушинский, – «наш главный учитель»; семья, родители (согласно закону РФ «Об образовании») являются первыми педагогами; обучающее и воспитывающее воздействие на ребенка оказывают многие другие неучтенные факторы – материальные и духовные условия жизни, культура, экономика, экология и в целом социально-природная среда.

К тому же образование призвано к *целенаправленному формированию* у субъектов его *рациональных* взаимоотношений с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой в аспекте комплексного благополучия, здоровья. Таким образом, если речь идет об «отношениях» – значит экологический аспект; а вот рациональность может пониматься только как комплексное благополучие, или интегрированное здоровье – не только

субъектов образования, а именно образовательных отношений, следовательно, благополучным и здоровым, а лучше оздоравливающим, должно быть все, к чему имеют «отношения» субъекты образования, то есть образовательная среда, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие. Подчеркнуть это тем более важно, что современное массовое общее образование является здоровьезатратным, и поэтому оно резко снижает уровень здоровья обучаемых за годы пребывания в общеобразовательной школе.

Выделенные и названные нами обстоятельства в виде необходимости в оздоровлении самого образования (во всем многообразии его проявлений) и обуславливают приложимость валеологии, как науки о здоровье и оздоровлении, к образованию. Речь здесь идет не только о валеологии человека, но общей (системной) валеологии, приложенной к благополучным, здоровым отношениям динамических саморегулируемых систем, в том числе образовательной среды, образовательного процесса и образования в целом.

Так на почве рационализации и оздоровления образования как среды, процесса и образовательных отношений, происходит предметно-методологическая интеграция общей экологии и общей валеологии. Эта интеграция (не отрицающая отдельные экологии и валеологии) должна основываться на адекватности выбранных для этого уровневых экологии и валеологии.

Доказательность целесообразности такого выбора имеет следующие основания:

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

низации производств и медицины, а в-третьих, к целенаправленной работе по организации и реализации системного формирования комплексных отношений подрастающего человека с окружающей социально-природной средой и самим собой необходимо готовить педагогов;

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

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

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

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

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

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

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

нее, *экологии человека*;

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

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

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

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

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

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

- *системная (общая) валеология* изучает устойчивое равновесие взаимоотношений динамически саморегулирующихся систем, одна из которых является надсистемой для другой, например, человек (группа людей) и окружающая его социально-природная среда или ученик (ученический класс) и образовательная среда – в виде совокупности образовательных факторов, воздействующих на них, или региональная система образования и федеральная система образования;

- *человековедение* (по В.П. Казначееву [140]) имеет объектами изу-

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

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

Рассматривая предпосылки эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, мы имеем в виду, во-первых, *предварительные условия* и, во-вторых, *отправные положения* определенного рассуждения.

Для нашего исследования выделим среди целого ряда таких положений те, которые нуждаются в уточнении, хотя бы потому, что они имеют множественное толкование, а для нас они должны иметь и достаточную общность.

Если обратиться теперь к различающейся методологии определений здоровья, то, прежде всего, обнаружится, что они описываются в разных терминах, за которыми стоят в чем-то неадекватные явления, – состояние, благополучие, устойчивость, равновесие (баланс), динамическое равновесие, коадаптация. И более того, определения, обозначенные этими терминами, могут иметь разные качественно-количественные проявления, например, качественное состояние системы характеризуется как устойчивое, неустойчивое или «третье состояние» (ни устойчивость, ни неустойчивость – по И.И. Брехману). Но возможна еще и количественная характеристика устойчивости (или неустойчивости или «третьего состояния»). И тогда имеется в виду разрушающая неустойчивость, или кризис, модернизация или переход в другое состояние и т.д.

Такой подход имеет реальные подтверждения в исследованиях И.И. Брехмана, который предлагал рассматривать три состояния человека – «здоровье», «болезнь» и «ни здоровье, ни болезнь». Тем самым он допускал другие состояния человека, скажем, некоторое общее состояние человека, которое называется «жизнь»; и в нем то и проявляются названные И.И. Брехманом состояния; или смерть (в частности, клиническая смерть), при которой отсутствуют названные состояния.

Собственно, именно введение И.И. Брехманом третьего состояния «ни здоровье и ни болезнь» и побудило его к выделению новой науки, которая названа им валеологией. Рассматривая валеологию как науку о здоровье, он выпустил тем самым «джина из бутылки», потому что допустил, по существу, возможность и целесообразность рассмотрения и активного существования целой иерархии валеологических наук.

Значит, если валеология понимается как наука именно о системном здоровье, то и называть ее целесообразно не просто валеологией, но *системной валеологией*. Этот конкретный феномен валеологии был выделен и описан в 1999 году [350].

Таким образом, начал работать феномен валеологии, потому что по ходу самого развития валеологии он не может не проявляться в виде реальной необходимости решения ряда задач, которые актуализируются в настоящее время в виде здоровья и оздоровления экономики, образования, экологических систем, человека и т.д. и которые находятся в состоянии специфических кризисов, объединенных по времени в комплексный кризис [339]).

Подобная, точнее гомологическая, ситуация сложилась и с экологией.

Еще в начале XX века она имела несколько неустановившихся названий и разные толкования предметов [279, с. 100–105]. На протяжении XX века все более дифференцировалась предметно-методологическая основа экологии, частных видов которой насчитывается несколько десятков.

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

Именно на уровне системных экологии и валеологии целесообразно ставить вопрос об их интеграции, которая проявляется в следующем:

- определения системной экологии и системной валеологии даются на одном языке систем: экологии – систем вообще, а валеологии – динамических саморегулирующихся систем в виде их гомеостазов;

- предметом системной экологии являются взаимоотношения вообще – базовой системы и ее подсистемы, а системной валеологии – тоже взаимоотношения, но специфического – в виде динамического равновесия базовой системы и ее надсистемы, или их гомеостазов.

Такое сопряжение, соподчинение наук не является исключением, оно характерно для многих областей научных знаний, например, генетика, физиология, ботаника, зоология, медицина, – являются составляющими современной биологии, философия биологии и философия образования сопрягаются с философией, ну а валеология человека – с экологией человека, генетикой, медициной, социологией и другими науками.

Таким образом, только в своем развитии экология и валеология поднимаются в их обобщении до системности и интеграции, что приводит к выделению отдельной науки – *эколого-валеологии*.

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

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

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

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

ГЛАВА III

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Исследование феномена диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях средствами теоретико-педагогического анализа требует формирования на дедуктивной основе полной и непротиворечивой системы основных понятий, на языке которых ведется изучение проблемы.

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

Понятие определяется как логически расчлененная мысль, отображающая общие и существенные признаки, свойства рассматриваемого предмета и явления действительности [326, т. 3, с. 323]. Значит, *первичным в познании* должно быть то, у чего выявляются сущностные свойства – через ощущения, восприятия и представления, которые описательно отображаются в соответствующем понятии. Последнее, таким образом, является *вторичным*, а потому понятие может быть адекватным или неадекватным – в большей или меньшей степени.

К сожалению, нечеткость понятий достаточно нередкая ситуация, обусловленная нечеткой характеристикой сущностных проявлений рассматриваемого (например, и особенно педагогического) явления. Педагогические варианты таких явлений отмечаются, чаще всего, немалой сложностью – в связи с комплексной природой их.

Термин – это слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия из области науки, образования, об-

щественной жизни и т.д. Тем самым, во-первых, «термин» (как название, а не толкование) является *третичным* по отношению к рассматриваемому явлению через соответствующее вторичное понятие, а во-вторых, «точность» толкования «термина» является весьма относительной – в связи с необходимостью быть адекватным понятию и явлению.

При образовании понятия, являющегося видовым по отношению к родовому понятию, мы будем использовать прием проецирования одной определенной научной системы (парадигмы) на столь же определенную другую систему. Понятие «проекция» нередко используется в педагогических исследованиях [240, с. 9; 279, с. 150–152; 396, с. 43]. Обращение к толковым словарям и результатам научных исследований в этой области позволяет нам остановиться на достаточно общем определении понятия «проекция (проецирование)»: «*Спроецировать* систему S на систему P значит *гомологически перенести S на P*, – не нарушая основных принципов, правил и законов как системы P, так и самого переноса.

Проекцией системы S на систему P назовем в таком случае *образ S на P*» [279, с. 151]. При этом гомология понимается как соответствие отношений элементов одной системы и элементов проекции на эту систему.

В названии монографии в качестве ключевого указателя выделяется явление и соответствующее ему понятие «*эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов*». Ближайшее родовое, обобщающее его по системной соподчиненности понятие – «*профессиональная (профессионально-педагогическая) подготовка будущих педагогов*». Эти понятия нельзя не рассматривать в связи с другими однотипными понятиями, которые характеризуют разные виды подготовки педагогов: психологическая, методическая, техническая, воспитательная, научно-исследовательская и т.д. Сопряжены с понятием «подготовка» еще и понятия «подготовленность», и «готовность».

Наиболее глубоко гносеологию этих понятий исследовали Н.Д. Рыков и А.И. Щербаков [308], К.Н. Дурай-Новакова [104] и др. В монографии «Методологические основы биологической подготовки учителя» [353] проанализированы позиции многих авторов и сделан следующий вывод, которому мы и следуем при толковании выделенных понятий: «... имеет смысл трактовать подготовку как собственно процесс, подготовленность – как степень выучки, а готовность – либо как результат подготовки, либо как осознанную необходимость, желание к педагогической деятельности.

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

Подготовка к профессионально-педагогической деятельности в русле отечественной традиции включает в себя формирование профессиональной направленности и личностных качеств (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и другие), специальных педагогических способностей и конкретных педагогических умений (Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и др.). В западных исследованиях акцент ставится на формирование эффективных педагогических образцов и ролей на основе многофакторных моделей профессионально значимых личностных качеств [115; 120].

Но в любом случае подготовка педагога основывается на усвоении знаний, конкретных умений, освоении конкретных поведенческих образцов. Обращение к толковым словарям позволило выделить слова, которые конкретизируют данное явление – действие, процесс, в случае образования это процесс обучения, сообщения определенных знаний. Закономерно, что системным итогом такого процесса является готовность (О.А. Абдуллина, М.И. Дьяченко, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

Таким образом, под *профессионально-педагогической подготовкой будущих педагогов* следует понимать процесс формирования у студентов, обучающихся в педагогическом вузе, профессиональной подготовленности, то есть регламентированной степени выучки и, соответственно, готовности как устойчивого мотивированного желания выполнять свой долг педагога.

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов рассматривается нами как подсистема общей системы педвузовской подготовки студентов.

Обращаясь в определению эколого-валеологии, подчеркнем: если *общая (системная) экология* определяется как наука о *взаимоотношениях* базальной системы и ее надсистемы (окружающей среды), а *общая (системная) валеология* имеет своим предметом *динамическое равновесие (устойчивость) эндогемеостаза* базальной системы и *экзогемеостаза* ее, то *эколого-валеологию* необходимо рассматривать как проявление

общей экологии в виде акмеэкологии. При этом предметность эколого-валеологии проявляется в экологических взаимоотношениях, которые рассматриваются в виде динамического равновесия (устойчивости) базальной системы и ее надсистемы (окружающей среды), а методология эколого-валеологии проявляется в формах самоорганизации каждой из названных системы и надсистемы, когда организации этих систем организованы между собой на уровне динамического равновесия между ними или коадаптации их. Или: эколого-валеология изучает динамическое равновесие эндогемеостаза (то есть внутреннего гомеостаза) базальной системы и экзогемеостаза (то есть внешнего гомеостаза) этой системы в виде ее надсистемы.

В связи с определением эколого-валеологии, как науки, может быть строго определено эколого-валеологическое образование – как педагогическая проекция эколого-валеологии на образование конкретных уровней. Или: если раскрыть содержание и методологию его, то *эколого-валеологическое образование* изучает устойчивое развитие динамических саморегулирующихся системы и ее надсистемы. Обращая же при этом к конкретности определенного уровня образования необходимо обуславливать содержание и методологию учебного курса (дисциплины) «эколого-валеология» возрастными психосоматическими особенностями и возможностями обучаемых.

Эколого-валеология и эколого-валеологизация образования не только обеспечивают формирование рациональных отношений человека с окружающим миром и самим собой, но, более того, нацеливают развитие подрастающего человека, общества и образования (в их взаимосвязи) на устойчивость, чтобы исключить локальные и глобальные потрясения.

В аспекте темы нашего тационного исследования необходимо разводить *эколого-валеологизацию* образования (как среды и процесса) и *эколого-валеологическое образование* – как выделенный тип образования вообще. Подчеркнем: важнейшим для нас становится эколого-валеологизация педвузовского образования и дополняющее его эколого-валеологическое образование, обеспечивающие эколого-валеологизацию профессионально-педагогической подготовки и готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности. При этом *эколого-валеологизация образования* (подготовки) понимается как *приведение* образования (подготовки) *в соответствие с принципами* экологии, валеологии и эколого-валеологии, которые неразделимы, как области

науки и образования.

Обобщая вышесказанное, можно теперь дать определение понятия «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов».

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов – это проекция научной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «подготовка», или процесс образования в области «эколого-валеология», системным итогом которого является подготовленность и готовность будущих педагогов к эффективному формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

Такая подготовка наполняется конкретным содержанием, отображающим специфику ее, которая заключается в следующих *направлениях*:

- подготовка к организации здоровьесберегающей среды в конкретном общеобразовательном учреждении;
- подготовка к формированию у подрастающего человека рациональных отношений к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе, а также оздоровлению этих отношений – в аспекте формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей среды;
- подготовка к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях в целом, включающая учебно-оздоровительный, оздоровительно-учебный виды образовательной работы и активное оздоровление студентов.

Как было рассмотрено выше, одним из этапных результатов эколого-валеологической подготовки будущих педагогов является *их подготовленность* к реальной педагогической деятельности в области эколого-валеологического образования.

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

Таким образом, если понимать под *подготовленностью* степень выучки, обученности, наличие знаний, умений и навыков, необходимых

для выполнения определенной работы, то под *эколого-валеологической подготовленностью* будущих педагогов системы общего образования следует понимать проекцию научной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «подготовленность будущих педагогов», то есть степень выучки их, результат в виде определенного запаса знаний, умений и навыков, полученных в процессе эколого-валеологической подготовки.

Соотнесем уточненное выше понятие подготовленности с также широко используемыми в теории и практике образования понятием «квалификация». Большой толковый словарь русского языка определяет «*квалификацию*» как: 1 – характер предмета, явления, отнесение его к какой-либо категории, группе; 2 – степень или уровень профессиональной подготовленности к какому-либо виду деятельности; 3 – профессию, специальность. Остановившись на втором значении понятия «квалификация» (именно оно соответствует теме нашего исследования), мы видим, что «квалификация» и «подготовленность» синонимически совпадают. Таким образом, профессиональная квалификация выступает в качестве *критериальной оценки* профессиональной подготовленности.

Обращение к реалиям педвузовского образования позволяет обнаружить следующее явление: из общей массы успешных выпускников педагогических вузов России заметно меньшая часть из них идет работать педагогами общего образования. Получается так, что они, успешно (а чаще – хорошо и даже блестяще) пройдя педвузовскую *подготовку* и получив адекватную *подготовленность*, не увидели для себя смысла идти на работу педагогами общего образования.

Причин тому несколько, но о них было известно уж если не при поступлении в педагогический вуз, то при обучении в нем и в процессе педагогической практики.

Значит, с одной стороны, есть вполне определенные мотивы не посвящать себя педагогике; и эти мотивы появились не вдруг, а в процессе профессионально-педагогического образования; с другой стороны, *должно существовать что-то более высокое*, чем профессионально-педагогическая подготовка и подготовленность, что, безусловно, может подвигнуть выпускников педагогических вузов к заинтересованному служению педагогом в системе общего образования. И этим высоким

может и должно быть *желание* трудиться в педагогической области деятельности.

Именно такое профессионально-педагогическое желание и называется (по одному из академических толкований) *готовностью к конкретной педагогической деятельности*, соотносимой с полученной педагогической специализацией [104; 115].

Готовность имеет неоднозначную трактовку не только по содержанию, но и по значимости в этапном становлении личности. Первый из названных аспектов – *готовность по содержанию* – обуславливается параллельным с ним наличием понятий «подготовка» и «подготовленность», а второй – *готовность по значимости* в этапном становлении личности – тем, что реальные процессы имеют признаки дискретности, наряду, конечно же, с их непрерывностью, которая выражается в параллельных с «готовностью» понятиях «компетенция» и «квалификация».

Готовность рассматривают как системное психологическое условие успешного выполнения деятельности, как сложный личностный конструкт многоуровневой структуры, включающей качества, свойства и состояния, позволяющие субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.Н. Захарова и др.), интегральное свойство личности педагога, желание, внутреннее стремление к выполнению профессиональных функций (С.Н. Глазачев, В.В. Сериков, В.А. Ясвин и др.).

Проекция парадигмальной системы «эколого-валеология» на парадигмальную систему «готовность будущих педагогов» дает нам возможность определить понятие «эколого-валеологическая готовность». Таким образом, под *эколого-валеологической готовностью будущих педагогов* будем понимать мотивированное желание, потребность в активной профессионально-педагогической деятельности в области эколого-валеологического образования обучаемых, стремление формировать комплексное благополучие подрастающего человека и поколения – в их гармонии с окружающей социально-природной средой.

Процесс формирования у студентов педагогических вузов эколого-валеологической готовности необходимо рассматривать не только в качестве носителя глобального свойства непрерывности, но и локального свойства дискретности. Все реальные процессы, в том числе и образование как процесс, обуславливаются не только непрерывными (устойчивыми, равновесными) явлениями, но и резкими скачкообразными, или

дискретными («квантовыми») переходами из одного состояния рассматриваемого явления в другое. Понятие квантовости широко используется с 1944 года в эволюционной теории и науке об адаптации.

«Квант» в этом случае рассматривается как воздействие, которое, будучи ниже какого-то порога не дает реакции, а превысив этот порог, оно выводит процесс из равновесного состояния и приводит рассматриваемое явление либо к гибели, либо к резким изменениям некоторых параметров, обуславливающих строение систем и появление в них новых функций и коопераций. Таким образом, понятие дискретности реального процесса объясняет взрывной характер адаптации, эволюции образования и его этапных результатов.

В этом смысле, формирование у будущих педагогов эколого-валеологической готовности связано с изменением их целевых установок.

В связи с вышесказанным возникает вопрос о характере взаимоотношений или о соотношении выраженных целевых ориентаций эколого-валеологической подготовки, подготовленности и готовности будущих педагогов системы общего образования.

Многодесятилетний и коллективный опыт профессионально-педагогического образования будущих педагогов стал основанием для гипотетического вывода: только непрерывный системный процесс «эколого-валеологическая подготовка – эколого-валеологическая подготовленность – эколого-валеологическая готовность» может обеспечить процессуальность и итоговость безусловной эколого-валеологической готовности выпускников педагогических вузов к заинтересованной и активной педагогической деятельности в области эколого-валеологического образования или, как минимум, стать важнейшим фактором формирования такой готовности.

Сопряжение эколого-валеологической подготовки, подготовленности и готовности будущих педагогов обуславливается следующими факторами:

- сущностью выделенных педагогических процессов: *эколого-валеологическая подготовка* – деятельность (то есть специфический процесс) для достижения определенной цели в виде эколого-валеологических знаний, обучения, навыков; *эколого-валеологическая подготовленность* – степень эколого-валеологической выучки, то есть результат соответствующей подготовки; *эколого-валеологическая готовность* – состояние в виде желания формировать комплексное благополучие под-

растающего человека и поколения, сопряженное с благополучием окружающей социально-природной среды на основе рациональных отношений человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой;

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

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

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

- интегрируется эколого-валеологическая подготовка и эколого-валеологизация комплексной профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов;

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

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов рассматривается в аспекте подготовки к оздоровительной деятельности. В связи с этим остановимся на толковании понятий «здоровье», «оздоровление», «оздоровительная деятельность».

Начнем со здоровья и рассмотрим некоторые переводы с английского на русский ВОЗовского определения его, которых, в общем-то, больше ста.

В.П. Казначеев, будучи известным не только в России медиком, да-

ет такой перевод [139, с. 23]: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Н.Ф. Реймерс (не менее известный в мире эколог) приводит такой перевод [298, с. 117]: «Здоровье (человека) – объективное состояние и субъективное чувство полного физического, психического и социального комфорта».

Существенные различия этих переводов заключаются в том, что, хотя в обоих определениях речь идет о здоровье именно человека, *во-первых*, в одном из переводов здоровье рассматривается как состояние, а в другом – как объективное состояние и субъективное чувство, *во-вторых*, используемые в рассматриваемых переводах слова «душевное» и «психическое» не синонимичны, также как и слова «благополучие» и «комфорт», и, *в-третьих*, в переводе Н.Ф. Реймерса здоровье не сопоставляется с отсутствием болезней – как это сделано в переводе В.П. Казначеева.

Существуют и другие переводы, в которых «душевное» подменяется «духовным» – а это тоже немалая разница. К тому же не нужно понимать «состояние» только как статическое явление: не отрицается и динамическая природа его.

Не стоит подчеркивать и «полное ... благополучие», потому что оно может быть и не полным, например, когда говорят «слабое здоровье» или «плохое здоровье», «хорошее здоровье», «практическое здоровье», отличное от «абсолютного здоровья».

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

При этом заметим:

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

шенно бездоказательные понятия здоровья вообще (точнее сказать – термины), например, в таких вариациях – здоровье, оздоровление экономики (ставшие популярными в период нынешнего кризиса), здоровье, оздоровление образования, образовательной среды, образовательного процесса, экологических систем, общества, этноса и т.д.

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

И.И. Брехман дает определение здоровья с позиции устойчивости: «Здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации» [61, с. 27].

Используя идеи И.И. Брехмана и обращаясь к «устойчивости» и «равновесию» ряд исследователей дает достаточно общее, интегрированное определение здоровья для систем достаточно обширного класса: *здоровьем* динамической саморегулирующейся системы называется динамическое равновесие эндогемеостаза (внутреннего гомеостаза) ее и экзогемеостаза (т.е. внешнего гомеостаза) этой системы, который соотносится с надсистемой [66, т. 1, с. 16; 361, с. 86].

Именно это интегрированное определение здоровья динамической саморегулирующейся системы позволяет наполнить глубоким и строгим смыслом, используя известный принцип родовидового соподчинения понятий, такие производные определения, как «здоровье образования», «оздоровление образования», «здоровьесберегающее образование», «здоровье образовательной среды», «здоровый образ жизни», «здоровье экосистемы», «здоровье экономики» и т.д.

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

это происходит с определениями здоровья человека по И.И. Брехману, В.П. Казначееву, В.П. Петленко и других.

Оздоровление – это процесс прибавления здоровья, восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, и относится оно к специфическому виду индивидуальной и общественной деятельности.

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

Педагогическая деятельность, то есть деятельность педагога как профессионала, определяется как профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития [396, с. 75].

Учитывая вышесказанное, под оздоровительной деятельностью (в аспекте нашего исследования) следует понимать проекцию парадиг-

мальной системы «оздоровление» на парадигмальную систему «деятельность». Таким образом, *оздоровительная деятельность в общеобразовательных учреждениях* – это заинтересованная деятельность педагогов, направленная на восстановление, расширение адаптационных возможностей организма субъекта образования, повышения его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе и здоровьезатратных. Она включает деятельность педагога по:

- созданию *здоровьесберегающей образовательной среды*, которая развивается коадаптивно с развитием подрастающего человека;
- организации *природосообразного*, следовательно, здоровьесберегающего *образовательного процесса* – на основе возрастных и личностных особенностей, возможностей, потребностей подрастающего человека;
- осуществлению *субъект-субъектного интерактивного педагогического взаимодействия* в процессе обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека.

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

Теперь обратимся к ключевому понятию нашего – *диверсификация* (от лат. *diversus* – разный и *facio* – делаю, позднелат. *diversification* – изменение, разнообразие) [56, с. 198] и рассмотрим определяющие факторы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

В самом общем случае изменения образования, как искусственной системы, целенаправленно осуществляются во имя определенных идей, целей, проблем, задач, которые соотносятся с развитием производства, науки, культуры, экономики, общества и других развивающихся социально-личностных факторов. Тем самым *диверсификация образования*, являющегося основным фактором формирования личности и его отношений с окружающей социально-природной средой и самим собой, не может не предполагать упреждающую *диверсификацию самого процесса создания* некоторой педагогической системы.

Диверсификация названного процесса создания и *методологии* такого сотворения основывается, в любом случае, на некоторой «устарев-

шей» педагогической системе и целевом устремлении к упреждающе прогнозируемой и проектируемой системе и *выражается* в следующем многообразии переходных изменений: преобразование, развитие (переходное, неустойчивое, устойчивое), обновление (новационное и инновационное), реформирование, трансформирование, формирование, модификация, модернизация, оздоровление, социальная и педагогическая инженерия, ориентированные на создание, соответственно, социальных и педагогических систем, в частности, «опережающего образования», «образования для устойчивого развития» и другие.

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

Я.А. Коменский, а также ближние и дальние последователи его (И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, в дальнейшем – К.Д. Ушинский, П. Дюбуи, П. Беккер, Э. Лазар, П.П. Блонский, Г. Оппенгейм, П.Г. Бельский, Л.С. Выготский и др.) развивали принципы природосообразности, культуросообразности образования, которые в своем развитии все более ориентировались на особенности обучаемых и воспитуемых.

Необходимо отметить, что выраженное понимание педагогами и в педагогике безусловной необходимости в диверсификации образования проявилась лишь во второй половине XX века, но еще в самом начале XX века В.П. Кащенко в своей научной, практической и пропагандистской работе, основанной на огромном педагогическом опыте, акцентировал внимание на факторах, которые, в своем развитии, обусловили появление педагогических технологий, субъект-субъектного образования и диверсификации его; среди них:

- изучение во всей полноте особенностей и черт подрастающего человека, обучаемого;
- максимальное использование в практической педагогической

деятельности индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка;

- проявление ответственности и безошибочности в выборе необходимых средств и мер, а также ясности в прогнозировании будущего каждого обучаемого;

- акцентирование внимания и возможностей педагогов на методической стороне учебно-воспитательного процесса, имея при этом в виду развитие методики в направлении к современному пониманию педагогических технологий;

- принятие и непрерывная реализация условия: не ребенок должен приспособливаться к системе воспитания и программе обучения, но последние должны быть адаптированы к нему.

Тем самым диверсификация образования, в глубинном и сущностном развитии его, формировалась в процессе исторического развития возможностей человека, общества и самого образования во всех основных проявлениях его – методологических, которые описаны выше, а также содержания и методов основания и направленности развития личности и общества. И только во второй половине XX века *диверсификация* образования вообще и по отдельным уровням, например, педагогического образования и проявлениям сущности образования, стала массовым международным явлением, под которым понимается *разнообразие, расширение видов предоставляемых услуг, приобретение новых видов деятельности, не свойственных ранее.*

В отечественном общем и профессиональном образовании диверсификация с 1992 года рассматривается как принцип государственной политики, который обеспечивает рациональное многообразие образования, удовлетворяя интересы и потребности личности и общества через реализацию образования, адаптированного к возрастным возможностям, личностным особенностям обучаемого и интеллектуальным запросам общества, государства. В Федеральной программе развития образования в России диверсификация образования соотносится с полным обновлением идеологии, с гарантиями выбора: учебному заведению – своего лица, ученику, его родителям – выбора пути в образовании.

Понимая под *диверсификацией* вообще *сущностное разнообразие*, в отличие от вторичных вариативных изменений, рассмотрим ее сначала в названных аспектных факторах, чтобы затем определить типы рациональной диверсификации эколого-валеологической подготовки буду-

щих педагогов к предстоящей для них адекватно диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Считаем необходимым подчеркнуть, что «разнообразии» в случае диверсификации (например, образования) имеет разное наполнение: многоуровневость образования, многоступенчатость профессиональной подготовки кадров, многофункциональность учебных заведений, вариативность и гибкость образовательных программ, а также «расширение структурных особенностей и свойств или функционального предназначения производимого продукта (*в нашем случае – выпускника педагогического вуза*) или средств воздействия на него в ходе его создания; обогащение содержания и характера труда (*педагогического образования – И.О.*) через рост его внутреннего разнообразия...» (по Ю.В. Чайковскому; Краткий философский словарь, П. Кикель). Таким образом, нельзя сводить диверсификацию к вариативности.

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

- целенаправленное развитие подрастающего человека происходит в условиях постоянно развивающегося общества, следовательно, и адекватно развивающегося образования;
- человек, будучи био-эко-социальным существом и личностью, формируется под влиянием как окружающей и внутренней природы, так и выраженной социальной среды, а также под воздействием человека на самого себя;
- естественные и гуманитарные знания, среди которых особую роль играют биология, экология и валеология, не только определяют предметные области познания и образования, но более того они активизируют само развитие педагогов и обучаемых;
- развитие знаний о косном и живом веществе, человеке, личности и обществе, следовательно, и о целенаправленном развитии их – на основе активной деятельности – становится важным условием для постоянного совершенствования педагогики, образования – во взаимосвя-

зи обучения, воспитания и целенаправленного развития человека;

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

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

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

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

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

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

- среди многих известных видов изменений образования, названных выше, предпочтение в нынешних кризисных условиях целесообразно отдать трансформации, обновлению и оздоровлению образования – с учетом образовательной практики, опытов, экспериментов оте-

чественного и зарубежного, прошлого и настоящего, позитивного и негативного, экстраполированного и доказательно-прогнозируемого;

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

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

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

Диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, не может быть самоценной; она обуславливается следующим рядом объективных и упреждающих основных факторов.

- *Во-первых.* Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов ориентирована в нашем исследовании на диверсифицированное оздоровление обучаемых общеобразовательных учреждений.

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

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

- *В-четвертых.* Выраженная субъективность диверсификации оздоровления основывается на субъект-субъектной природе современного образования, в котором не только обучаемый приспосабливается к образованию, но и образование адаптируется под ученика. Тем самым гармонизируются взаимоотношения обучаемых, педагогов и образования, как среды и процесса, которые и рассматриваются в качестве взаимодействующих субъектов.

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

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

Содержательно-методологическая типология *диверсификации эколого-валеологической подготовки* (для соответствующих подготовленности, готовности, компетенции и нацеленности на мастерство) будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях отображена в основном в таблицах, приведенных в этом параграфе.

Изменения образовательных систем имеют следующую типологию: преобразование, развитие (устойчивое, неустойчивое и переходное), обновление (новационное и инновационное), реформирование, трансформирование, модификация, модернизация, оздоровление и т.д. И все они должны быть обеспечены целесообразными методологиями изменений педагогических систем, обусловленных развитием общества. Подчеркнем: методологии изменений образования разрабатывались, разрабатываются и реализуются под вполне определенную идею, замы-

сел, взгляд, понимание, социальный заказ и научный запрос в целесообразности определенных явлений или процессов.

Возникает, однако, вопрос о формировании методологического аттрактора, или метаметодологии, которая позволяет доказательно оценивать, когда, как, каким образом и в какой выборочной последовательности использовать отдельные методологии и методы – в аспекте определенных условий, проблем и задач, а также целесообразности и оптимизации этой последовательности. Для решения названного вопроса необходима *классификационная характеристика*, точнее, *таксономия* выделенной выше совокупности методологий преобразования образовательных систем разных уровней (рис. 1).

В современной ситуации изменения отечественного профессионального образования, создания новационных систем профессионально-педагогической подготовки (в нашем случае это эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях) начинать нужно не столько с придумывания конечной цели, сколько с «дерева задач» или «этапных целей», решение которых в определенной последовательности должно быть обеспеченным адекватными методами и методологиями, интегрированными в метаметодологию достижения итоговой цели.

В связи с этим названную метаметодологию можно рассматривать в аспекте *диверсификации* ее по тактическим методологиям поэтапного преобразования образования. Названная метаметодологическая система, разработанная на основе педагогической инженерии, имеет двадцать функционально-факторных этапов и раскрывается в следующей главе.

Постановка проблемы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов и разработка ее обусловлены целенаправленным обновлением системы отечественного общего и профессионального образования.

На рисунках 2, 3, 4 представлены структурно-функциональное обеспечение развивающегося профессионально-педагогического образования, диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза и диверсификация методологий эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

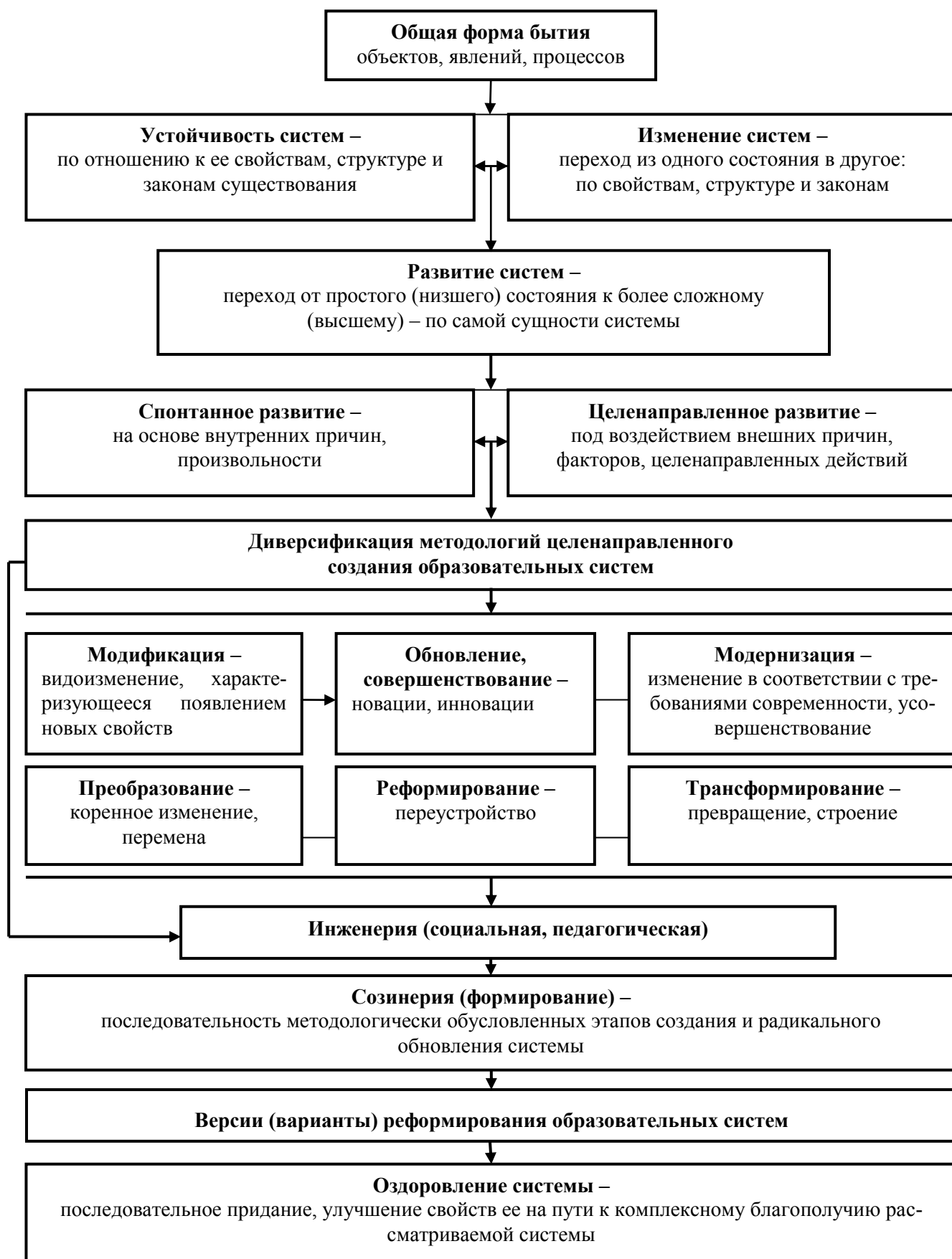


Рис. 1. Таксономия методологических подходов к изменению образовательных систем



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

Рассматривая диверсификацию как *сущностное разнообразие* явлений определенной природы, а вариативность как изменение *второстепенных свойств*, частных такого явления – при сохранении *основных свойств* его, раскроем теперь содержание *разных уровней* диверсификации профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза.

В этой системной и многоуровнево-целевой диверсификации *общей профессионально-педагогической подготовки* будущих педагогов, имеющей процессуальные предпосылки, выделены два *основных*, или *первичных*, уровня диверсификации – диверсификация-1 и диверсификация-2, а также 9 *вторичных* уровней: от 1.1 до 1.4, 2.1 – 2.4 и 1–2.

Первый уровень названной диверсификации соотносится со следующими явлениями:

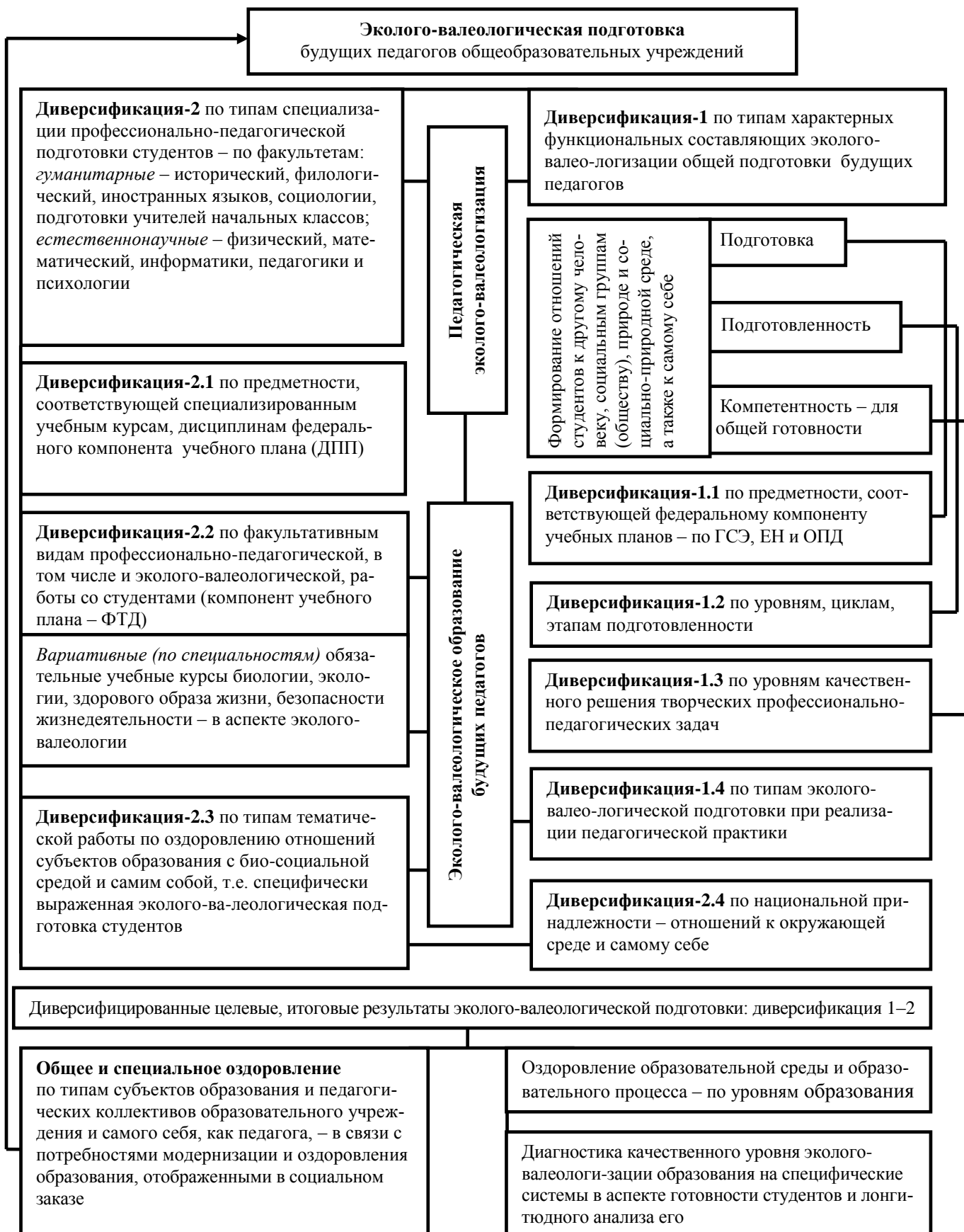


Рис. 3. Уровни и типы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности

- эколого-валеологическая *подготовка*;
- эколого-валеологическая *подготовленность*;
- эколого-валеологическая *компетентность*;
- эколого-валеологическая *готовность*.

При этом названные разнохарактерные составляющие развиваются не независимо сами по себе и в некоторой последовательности – от подготовки к подготовленности, компетентности и готовности, но интегрируются в единую и целостную процессуальную сущность, которая называется формированием итоговой готовности у будущих педагогов; однако и последняя имеет свои этапные проявления. Если же эколого-валеология *изучает отношения* человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой, а эколого-валеологизированная педагогика, в частности образование, обращена к формированию названных *отношений*, то это формирование, с одной стороны, *диверсифицируется* по таким видам педагогической деятельности, если иметь в виду педвузовское образование, как подготовка, подготовленность, формирование компетентности и итоговой готовности, а с другой стороны – сохраняется возможность вариативности названных видов, обусловленная особенностями субъектов образования и некоторыми прикладными вариациями образовательного процесса и образовательной среды.

Именно поэтому *важен* не сам по себе *итоговый, результирующий анализ и соответствующие ему оценки* итогового формирования готовности (которую иногда называют сформированностью специалиста и о которой просто невозможно судить по вузовским успехам студента), но именно *лонгитюдный, непрерывный* (пусть хотя бы оправданно поэтапный) анализ и соответствующие ему оценки – по названным в таблице видам диверсификации эколого-валеологической подготовки к оздоровительной деятельности.

Такое понимание диверсификации, не предметной, но деятельностно-педагогической для субъектов педвузовского образования, в нашем конкретном случае есть результат удовлетворения необходимости в сопряжении достаточно различных, по своей природе и месту, выделенных явлений, которые в комплексе, но не всегда в последовательности, определяют комплексный процесс формирования – сформированности готовности будущего педагога к оздоровительной деятельности.

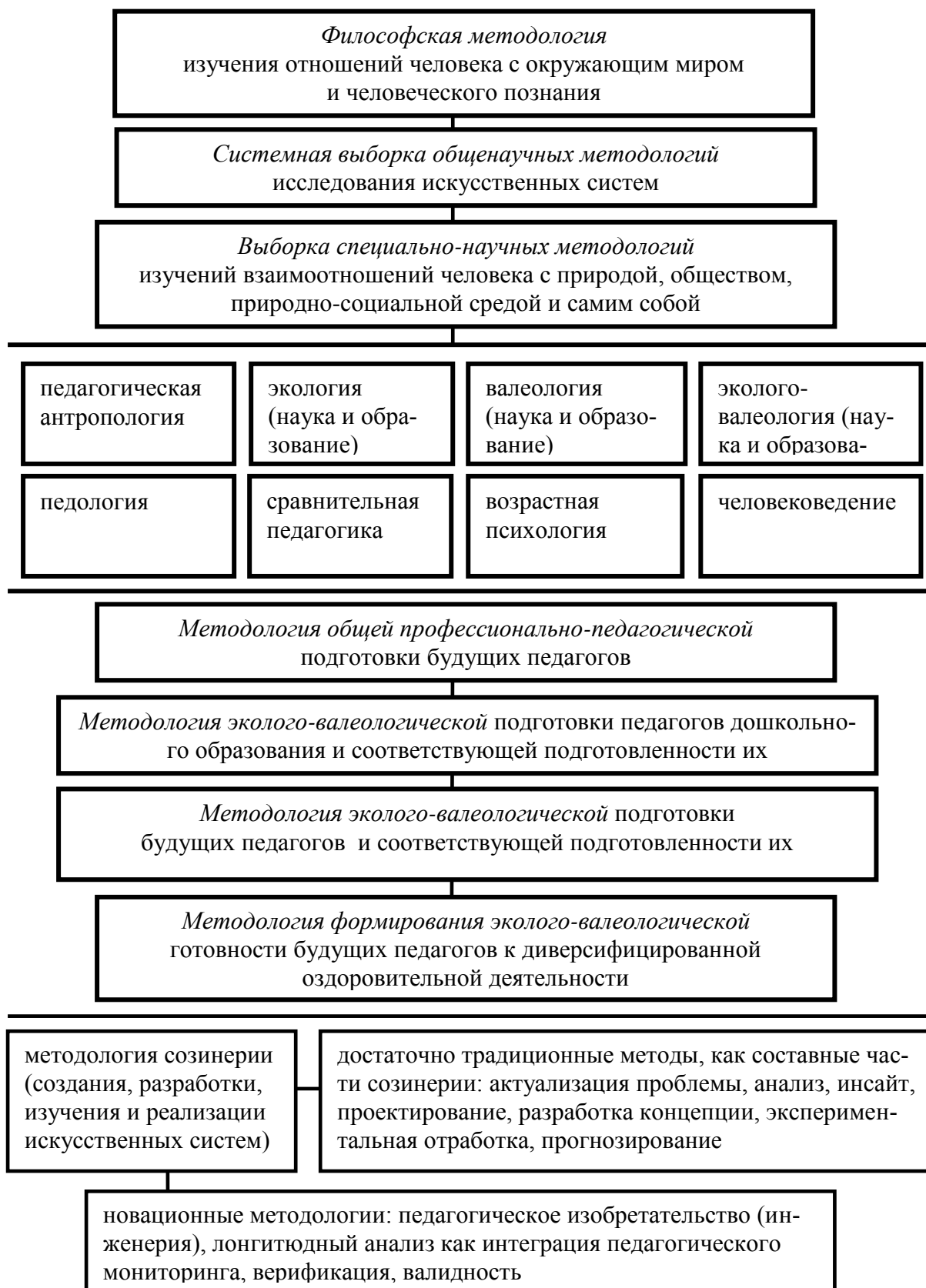


Рис. 4. Диверсификация методологий эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности

Готовность и сформированность специалиста – это разные вещи: первую можно оценить по состоянию выпускников вуза, а вторую – по уровню эффективности практической работы педагога или состоятельности его, при этом они глубоко взаимосвязаны.

Поэтапный и итоговый уровни лонгитюдного анализа и соответствующих оценок имеют достаточно диверсифицированные цели и методы: в первом случае целью является определение *уровней поэтапной компетенции*, а также *необходимости* и реализации корректировки профессионально-педагогической деятельности, нацеленной на итоговую готовность, а во втором случае – выявление *уровней итоговой компетенции* и готовности к профессионально-педагогической деятельности в области полученной специализации.

Затем эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов *диверсифицируется* (на уровне *диверсификации-2*) *по типам педагогической специализации*, которая в нашем случае, представленном в таблице 1, соотносится с *гуманитарной* и *естественнонаучной* специализацией студентов, обучаемых, в нашем случае, на девяти факультетах.

Первичная диверсификация-1 по типам эколого-валеологизации педагогической субъект-субъектной деятельности и вторичная диверсификация-2 по специализации студентов по факультетам в свою очередь обуславливает, или индуцирует, следующие уровни предметной эколого-валеологической диверсификации – от 1 и 1.1 до 1.4, а также от 2, 2.1 до 2.4.

Таким образом, *диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности* понимается нами как сущностное разнообразие видов, форм, типов учебной, воспитательной, исследовательской работы с будущими педагогами в процессе формирования у них подготовленности, компетентности и готовности к активной оздоровительной системной деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений.

Диверсификация эколого-валеологической подготовки – необходимое условие формирования у будущих педагогов готовности к оздоровительной деятельности с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей и предрасположенностей субъектов образования.

Учитывая вышесказанное и подводя итоги теоретико-педагогического анализа исследуемой проблемы, сделаем вывод: под *эколого-валео-*

логической подготовкой к диверсифицированной оздоровительной деятельности будем понимать процесс формирования у будущих педагогов подготовленности, компетентности и готовности к активному использованию разнообразных методов, способов, технологий восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышения устойчивости его к изменяющимся факторам окружающей среды с учетом личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей субъектов образования.

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях осуществляется на основе эколого-валеологизированной инвариантной составляющей педвузовской подготовки будущих педагогов, предусмотренной федеральным компонентом учебных планов педвузовского образования и наполнении эколого-валеологическими факультативными формами подготовки студентов, которые регламентируются вариативной вузовской составляющей учебных планов.

ГЛАВА IV

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

При рассмотрении вопроса о подготовке, обозначенной в названии этой главы, имеется в виду не столько эколого-валеологическая подготовка, нацеленная на формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, но именно и прежде всего *концептуальное обеспечение* такой подготовки и такого формирования, которые обуславливаются рядом сущностных факторов.

Во-первых, эколого-валеологическая готовность будущих педагогов в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, осуществленная в условиях педагогических вузов, хотя и обуславливается соответствующей подготовкой и подготовленностью, не может появиться и проявиться «вдруг», как некоторое качество, присущее результату определенной подготовки. Потому что «новое» качество, по законам диалектики, есть результат накопления количества и, более того, количество и качество взаимосвязаны.

Тем самым приобретение качества, названного в нашем случае эколого-валеологической готовностью будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности, рассматривается как результат соответствующей подготовки студентов, в которой выделяются этапные, «количественно различимые» промежутки. В связи с этим, допустимо говорить об «этапной подготовке» и «этапной готовности».

Во-вторых, вряд ли отдельный педагог способен выстроить и реализовать оптимальный процесс оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного им образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Потому что отдельный педагог не может охватить в принципе всю совокупность оздоровительно-образовательных факторов: хотя бы по причине своей достаточно ограниченной предметной ориентации. Создание и реализация педагогической системы «оздоравливающее образование» по силам только подготовленному

соответствующим образом педагогическому коллективу.

Тем самым, формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях должно осуществляться, с одной стороны, на основе определенной диверсификации соответствующей подготовки, подготовленности и готовности, а, с другой стороны, диверсификация названной готовности должна интегрироваться в системную целостность, которая не может не проявлять эффекта синергизма в виде эффективного комплексного оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Так эколого-валеологическая подготовка интегрируется в целостную систему формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Разработка и представление научных, концептуальных основ формирования рассматриваемой эколого-валеологической готовности будущих педагогов являются основной задачей настоящей главы.

В-третьих, поскольку решается задача создания и обоснования не существовавшей ранее педагогической системы эколого-валеологической подготовки студентов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, это обуславливает необходимость в логически выстроенном, поэтапном и достаточно полном деятельностном алгоритме. Тем самым актуализируется проблема описания *общей методологии процесса создания* искомой педагогической системы.

Комплексный процесс создания эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях будет состоять из выраженных этапов, которые обуславливаются необходимостью решать конкретные вопросы, задачи. Такое решение возможно только на основе вполне определенных этапных методов, методологий, методологических подходов. Поэтому общая методология создания искомой педагогической системы представляется в виде специальных этапных методологий.

Процессуальность, лонгитюдность явления создания педагогической системы – с целью обоснованности, доказательности и экспери-

ментальной адекватности – предполагает наличие, с одной стороны, непрерывного лонгитюдного анализа самого процесса создания рассматриваемой системы, а с другой стороны, – итоговой верификации и валидности, подтверждающих значимость и эффективность созданной педагогической системы.

Названная методологическая последовательность может рассматриваться как обобщение дедуктивной последовательности создания новационной педагогической системы. Как необходимое условие дедуктивности и рассматривается концепция эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Одной из проблем эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности является отсутствие научно обоснованной практико-ориентированной теории, позволяющей преодолеть противоречие между традиционной подготовкой педагогов и требованиями развивающегося общества к массовому общему образованию как фактору формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды. Осознанная необходимость в обозначенной выше подготовке будущих педагогов обусловила создание нами концепции, а в ее рамках концептуальной модели эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование эколого-валеологической готовности их к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Разработанная нами концепция является результатом сущностного сопряжения и единения теории и практики во всем многообразии проявлений последней. Она носит характер «теории описательного типа» (по А.М. Новикову и Д.А. Новикову [244]), обобщает большой эмпирический материал и научные факты, проверка которых осуществляется опытно-экспериментальным путем.

Для того чтобы исключить некую многозначность в подходах к построению концепции – в структурном и содержательном плане – определимся сначала с самим понятием «концепция».

Данное понятие не обладает свойством однозначности: разные авторы трактуют его по-разному, высказываются различные подходы к определению концепции, что дает возможность подходить к ней как к

парадигмальной системе.

Анализ литературных источников позволил выделить основные сущностные характеристики парадигмы «концепция». *Концепция* (от лат. *conceptio* понимание, система) – это:

- *основная мысль*, замысел, определяющий содержание; *стратегия* педагогической деятельности, определяющая разработку соответствующих явлений; *цель, сущность, структура, способы и закономерности функционирования* учебного процесса; способ познания, трактовка каких-либо явлений, *основная точка зрения*, руководящая идея для их освещения, *конструктивный принцип* различных видов деятельности и т.д. [396, с. 9];

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

- *определенный способ понимания, трактовки* какого-либо предмета, явления, процесса; *основная точка зрения* на предмет, *руководящая идея систематического освещения, ведущий замысел* [55, т. 13, с. 95];

- *система взглядов* – то или иное понимание явлений, процессов; *единый определяющий замысел; ведущая мысль* какого-либо труда, произведения [330, с. 396].

Сравнение приведенных толкований понятия «концепция» позволяет остановиться на последних двух, так как они по сущности близки: в них присутствуют такие опорные термины, как «системность», «понимание», «явление», «процесс», которые более всего подходят к нашему исследованию.

Построение концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях отвечает трем основным требованиям:

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

- требование *прогностичности*: концепция имеет видение конечного результата образования – в виде итоговой эколого-валеологической готовности выпускников педагогического вуза к диверсифициро-

ванной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

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

Согласно основным принципам структурирования концепции описательного (эмпирического) типа – содержательной полноты концепции, научности и достоверности, самостоятельности и взаимообусловленности разделов концепции – разработанная нами концепция эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях включает в себя:

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

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

- *закономерности и принципы (концептуальное ядро)* создания эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, которые отражают современное состояние исследуемого педагогического явления и возможные перспективы его развития;

- *многоуровневую концептуальную модель* эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях как *содержательно-смысловое наполнение концепции*, проекция теоретических положений концепции на практическую область деятельности.

Основываясь на анализе исследуемой проблемы, *цель представляемой нами концепции* мы видим в теоретико-методологическом и методико-технологическом обеспечении эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Характеризуя *целевое обеспечение* нашего исследования, заметим, что цель, соответствующая сложной сознательной деятельности, может быть отдифференцирована по частным целям, которые соответствуют



Рис. 5. «Дерево целей» концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях

адекватно частным видам деятельности – по отношению к исходной сложной деятельности. Поэтому, можно ставить вопрос о целой иерархии целей, или «дерева целей» (рис.5).

Целевые факторы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности

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

- устремление к определенным выше целям эколого-валеологической подготовки педагогов призвано не столько повысить эффективность общего образования в целом, но способствовать эффективному решению актуальнейшей проблемы выхода из эколого-демографического кризиса, потому что в принципе это возможно только через эколого-валеологическое образование всего населения России, 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 с раннего детства – при участии и руководстве хорошо эколого-валеологически подготовленных педагогов и семьи – в условиях подходящей обучающе-воспитывающей среды и взаимодействий с подрастающим человеком.

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

- научными и прикладными зарубежными и отечественными разработками профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических вузов; в связи с этим нельзя не отметить те процессы,

которые происходят в современном высшем образовании, обозначенные в материалах недавней Всемирной конференции ЮНЕСКО и Болонского соглашения;

- актуальной необходимостью оздоровления образования – на разных уровнях его и в связи с разными структурно-функциональными проявлениями образования, а также с учетом особенностей демографии, здоровья и оздоровления населения;

- причинами и сущностью здоровьезатратности массового российского образования, особенно общего;

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

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

Итак, охарактеризуем обозначенные выше факторы, которые раскрывают причины создания концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Современная трансформация образования на всех уровнях, формах и проявлениях его, охватившая все цивилизованные страны мира, выражается в России в виде «модернизации образования» и реализации инновационного проекта «Наша новая школа», при этом «школа» понимается как система образования. Важным является осознание того, что не может быть «новой» школы без «нового» педагога, «новой» подготовки и переподготовки его, «нового» образовательного содержания, процесса и результатов его, «нового» ученика с «новыми» выраженными проявлениями «нового» развития его, «нового» методического, технологического, организационного и материального обеспечения образования в целом.

В этих системных условиях радикального обновления образования определяющая ставка делается на подготовку и переподготовку вузовских преподавателей, а также педагогов общего образования. Однако, как показывает статистика, таких педагогов-новаторов пока что не более 10 %. При этом теория и практика адекватного целенаправленного обновления педагогического корпуса разработана недостаточно.

Общая озабоченность таким положением проявляется в следующих нацеливающих явлениях.

Разработка, организация и реализация трансформации российского образования обеспечивается по следующим направлениям и уровням:

- *стратегический, международный* – от уровня ЮНЕСКО до международных институтов и конференций;
- *государственный* – разработка и реализация приоритетных национальных проектов «Образование» и «Наша новая школа»;
- *организационный* – деятельность Министерства образования и науки РФ и подведомственных ему организаций;
- *научный* – исследовательская деятельность, проводимая в рамках РАО, педагогических вузов и педагогических аспирантур и докторантур;
- *практический* – деятельность региональных органов управления образованием и отдельных образовательных учреждений.

Анализ происходящих с российским образованием современных изменений [159; 162; 164; 248; 250; 286 и др.] позволяет выделить несколько *этапов* таких изменений.

Первый из них начался в 1996 году и с проведением международной конференции ЮНЕСКО в Париже, на которой обсуждался доклад международной экспертной группы на тему «Образование: сокрытое общество. Основные положения доклада международной комиссии по образованию для XXI века». Именно тогда был дан мощный толчок и стимул для целенаправленного развития образования с перспективой на XXI век.

Основные выводы, которые были сделаны по результатам работы конференции и которые определяют направления последующего развития образования, заключались в том, что решающую роль в сфере развития личности на протяжении всей ее жизни международное сообщество отводит именно образованию, при этом молодое поколение должно научиться познавать, делать, жить и жить вместе.

В 2000 году в документе «Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития» те же эксперты констатируют, что выпускники российских учебных заведений оказались неспособными играть продуктивную роль в экономике и изменениях в обществе, приспособиться к ситуациям неопределенности, характерным для рыночной экономики. Система обучения, ориентированная на запоминание информации и заучивание, оказалась неспособной решать задачи образо-

вания рыночной экономики.

В 2002 году в декларации международной конференции «Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО "Образование для всех" и решений пятой международной конференции по образованию взрослых» подчеркивается значимость и актуальность таких принципов, как, во-первых, «ведущая роль в образовании обучающихся», и, во-вторых, «активное вовлечение их на всех этапах учебного процесса».

В связи с названными выше рекомендательными принципами трансформации вузовского образования Министерство образования и науки РФ издает в 2003 году приказ «О программе модернизации педагогического образования», в котором обозначаются цели и методы модернизации профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов системы общего образования.

Выполнение заданий и решение этапных задач модернизации российского образования не остается без внимания Министерства образования и науки РФ. Поэтому уже в 2004 году появляется документ, который называется «Модернизация российского образования: достижения и уроки». В нем отмечается неподготовленность педагогических кадров к активизации своих педагогических способностей и обновлению навыков, а также консерватизм системы повышения квалификации кадров образования к продуктивным изменениям, недостаточная обеспеченность технологиями процесса обучения, ориентированными на повышение эффективности образования.

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

Значимыми для целесообразной коррекции последующей модернизации общего и педагогического образования стали акценты, представленные В.В. Путиным и Д.А. Медведевым в дальнейшем развитии образования, которые были высказаны ими на заседании Госсовета при

Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике (сентябрь 2007 года, Белгород).

В.В. Путин отметил, что соревнование национальных систем образования стало ключевым моментом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и потребностям динамично меняющегося мира, мира, в котором постоянно обновляются технологии, где идет ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные рынки трудовых ресурсов; залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

Д.А. Медведев подчеркнул в своем выступлении на этом же заседании: учителю необходимо дать широкие возможности для выбора формы и модели профессионального совершенствования.

Это были сигналы к утверждению диверсификации образования. Принцип, названный позднее диверсификацией образования, был отражен и в последующем докладе И.Н. Реморенко, который назывался «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годах». При этом характеристика потенциальной диверсификации образования выражалась в двух факторах: во-первых, человек сам выбирает свой образовательный и профессиональный путь, то есть выбор его основывается на личностных возможностях и способностях, во-вторых, базовые уровни образования ориентируются на био-социальные возможности и особенности как самого обучаемого, так и его педагогов.

Начало *второго* этапа радикального обновления образования в целом соотносилось с системным обновлением высшего образования – при условии вполне определенного типа такого обновления, названного трансформацией образования.

Выступая на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, проходившей в июле 2009 года в Париже, Генеральный директор этой организации подчеркнул: «Высшие учебные заведения играют стратегическую роль в поиске решений острейшей проблемы современности в области здравоохранения... и охраны окружающей среды... Высшее образование переживает истинную революцию, имеющую четыре *движущих силы*, под воздействием которых происходит его транс-

формация». Среди этих сил он называет рост потребностей в образовании, диверсификацию образования в высших учебных заведениях, воздействие информационных и коммуникативных технологий и глобализацию, которая, по аргументации Генерального директора ЮНЕСКО, «проявляется в том, как мы преподаем, узнаем, изучаем, используем и общаемся» [258], имея при этом в виду необходимость добиться «правильного соотношения между сотрудничеством и соревнованием с тем, чтобы содействовать наиболее широкому распространению наилучшего» – как в самом образовании, так и с помощью его.

Подчеркнем, в контексте настоящего исследования, что в выступлениях участников названной конференции и в материалах ее выделяются следующие идеи:

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

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

- Заявление Генерального директора ЮНЕСКО об «истинной революции» высшего образования служит поводом для «разведения» названной международной резолюции принятой в России модернизацией

образования. При том, что модернизация по своей сущности является всего лишь изменением, приведением образования в соответствие с требованиями современности, которые в условиях кризиса не могут быть установившимися и выраженными, следовательно, в этих условиях модернизация не может быть эффективной. А революция – это радикальный процесс, затрагивающий сущностные изменения. В связи с этим, возможно, целесообразно говорить о совершенствовании настоящего для будущего – через глубокие знания о прошлом, то есть о переходном периоде из состояния кризиса – сначала в посткризисное состояние, а затем в управляемое устойчивое состояние – на основе аттракторных траекторий целенаправленного изменения.

Модернизация образования не может быть качественно проведена, если упреждающе не разработана и не реализуется модернизация педагогики, подсистемой которой является образование и, следовательно, модернизация соответствующим образом подготовки педагогов, образовательной среды, образовательного процесса и других составляющих образования. При этом нельзя не учитывать, что с середины XIX века шире и глубже становится психо-физиологическая акселерация детей, которая с середины XX века стала не только особенно выраженной, но и более масштабной.

В материалах, рассмотренных и принятых Всемирной конференцией ЮНЕСКО по высшему образованию, отмечено, что «революция» образования, при наличии названных выше четырех движущих сил, воздействующих на эту революцию, превращается в трансформацию, на основе которой образование из исходного трансформируемого типа образования преобразуется в новое образование и, соответственно, необходимо появляются новые типы учебных заведений с новыми педагогами – как это отмечается в «Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Необходимость «другого», «нового» образования объясняется тем, что современное традиционное российское массовое общее образование является *глубоко здоровьезатратным*.

Проведенный в ходе исследования анализ объективного состояния современного отечественного образования позволяет сделать вывод о том, что ситуация со здоровьезатратностью его обостряется и усугубляется с середины XX века и обуславливается следующими факторами: *во-первых*, неадекватностью традиционного общего образования доста-

точно массовой психофизиологической акселерации детей; во-вторых, неподготовленностью педагогов к реализации упреждающе созданного нового образования, нацеленного на прибавление здоровья субъектов образования – с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, обучаемости, потребностей и устремленностей подрастающего человека, а также развития потенциала активной деятельности и восстановления возможностей.

Средствами нынешнего здоровьезатратного общего образования в принципе *невозможно сформировать здорового подрастающего человека.*

Таким образом «новое» образование должно быть, прежде всего, здоровьесберегающим, а затем и здоровьеразвивающим, здоровьетворящим и здоровьесозидающим. На пути к оздоровлению традиционного российского массового общего образования проведены, начиная с последнего десятилетия XX века, значительные научно-прикладные исследования; наиболее яркими и широко известными являются среди них научные работы и публикации следующих авторов-исследователей:

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

- Значимым для глубокого осознания оздоровления человека оказался пятитомный коллективный научный труд, называемый «Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота» [66], составителем которого является В.П. Петленко. Этот пятитомник, вышедший в 1996–1997 годах, носит собирательно-аналитический характер публикаций по здоровью и оздоровлению и сыграл, да и продолжает играть огромную роль в целенаправленном оздоровлении – на разных этапах развития его.

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

сти подрастающих поколений, этносов, наций.

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

В 1996 году защищается первая в России докторская диссертация по эколого-валеологической проблематике на тему «Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования» [358], публикуются монографии, обобщающие результаты исследований в области здоровья как интегрированного понятия и оздоровления [343; 350; 352; 353; 355; 359].

Эколого-валеология получает широкое распространение, и за последние 15 лет это интегрированное научное знание развивается многими российскими исследователями.

Из исследований по проблемам валеологии и эколого-валеологии к наиболее ярким, глубоким и особо отмеченным могут быть отнесены следующие докторские и кандидатские *диссертации и монографические исследования*:

- «Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития» (1995, Л.Г. Татарникова) [343].

- «Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования» (1998, Г.К. Зайцев) [113].

- «Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (Школа – Вуз)» (2000, Н.П. Абскалова) [1].

– «Аксиологический подход к современной валеологии» (2000, К.С. Хруцкий) [372].

– «Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития» (2002, В.Н. Ирхин) [133].

– «Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания» (2003, О.Л. Трещева) [347].

– «Образование как средообуславливающее пространство здорового образа жизни субъектов педагогического процесса» (2004, Т.Ф. Орехова) [264].

– «Теоретико-методологические основы здоровьесберегающей педагогики (2004, Л.Ф. Тихомиров)» [344].

– «Методологические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небιологических специальностей» (2004, Д.В. Натарова) [232].

– «Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего педагога» (2005, С.Н. Горбушина) [86].

– «Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя в процессе общепрофессиональной подготовки» (2005, В.В. Соколев) [331].

– «Формирование и развитие эколого-валеологических знаний, умений и навыков у учащихся при изучении курса биологии в общеобразовательной школе» (2005, Н.Н. Щелчкова) [387].

– «Культура здоровья педагога: личностный и профессиональный аспекты (2009, Н.Н. Малярчук)» [220].

– «Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования» (2009, Л.И. Пономарева) [279].

Приведенные выше тематические научные исследования не имеют своим предметом специальную подготовку педагогов к оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Обращение к каталогу диссертационных исследований Российской Государственной Библиотеки им. В.И. Ленина показало, что среди современных исследований нет тех, которые были бы направлены именно на создание педагогической системы подготовки будущих педагогов в области оздоравливающего образования.

Таким образом, как показывает анализ, *необходимость в разра-*

ботке концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях определяется следующими факторами:

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

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

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

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

- *актуальность эколого-валеологической* подготовки будущих педагогов системы общего образования проявляется в том, что, хотя экологическая и валеологическая составляющие педвузовской подготовки педагогов разных специальностей реально осуществляются в пе-

дагогических вузах, более эффективной является все-таки комплексная эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов.

Прежде, чем мы дадим характеристику концептуальных основ эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, подчеркнем следующее.

Обыденно-явленческий, или «*пред-эколого-валеологический*», подход к обучению, воспитанию и целенаправленному развитию подрастающего человека появился исторически намного раньше возникновения самих терминов «экология», «валеология» и «эколого-валеология» – еще в древние времена существования рода, общины и неформального обучения. *Явление же формирования благополучия* человека и окружающей среды – в их взаимоотношениях – в выраженном, осмысленном и научном виде проявилось в педагогических исследованиях только в начале XX века (П.П. Блонский [49]; Л.С. Выготский [70] и др.) и рассматривалось как важнейшее средство обучения, воспитания и развития ребенка.

Если иметь в виду не столько сами термины «экология», «валеология» и «эколого-валеология», но осознание, в той или иной степени, достаточно определенных, выделенных реальных явлений в виде благополучия, здоровья, человека и взаимоотношений его с окружающей средой, окружающим миром, то проявление предпосылок современной «эколого-валеологии» произошло исторически даже раньше предпосылок «экологии» и «валеологии». Такой ход развития знаний является естественным: интегрированные знания (в нашем случае – эколого-валеология) исторически предшествовали дифференцированным знаниям (экология и валеология).

Как-то не принято говорить о концепциях биологии, математики, физики и других областей научных знаний, вероятно потому, что у этих наук достаточно развита методология и логика исследований. В педагогике каждое научное исследование принято поддерживать разработкой соответствующей концепции [406, 410].

За последние полвека были разработаны концепции экологического образования (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов [160]; Г.П. Сикорская [321] и др.); концепции валеологического образования и концепции педагогической валеологии (Т.К. Зайцев [113], В.В. Колбанов [157]; Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин [105], Л.Г. Татарникова [343] и др.); концептуальные основы дошкольно-школьного эколого-

валеологического образования (З.И. Тюмасева [358], Е.Г. Кушникова [178] и др.), концепция формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования (Л.И. Пономарева [278]).

Концепцию эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях целесообразно рассматривать в тесной взаимосвязи с концептуальными основами научной эколого-валеологии, непрерывного эколого-валеологического образования, концепциями экологического и валеологического образования, а также общей подготовки педагогов, педвузовской экологической и валеологической подготовки будущих педагогов.

Так как концепции и концептуальные основы разработаны в разной степени и с разной глубиной, последовательность использования их необходимо рационализировать и обосновать. Проведенный анализ позволяет в нашем случае назвать в качестве приоритетной следующую последовательность из представленных выше концепций: эколого-валеология, как научное знание – непрерывное эколого-валеологическое образование – общая педвузовская подготовка педагогов – эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Охарактеризуем по отдельности каждую составляющую названной выше последовательности.

Обращаясь к современной *эколого-валеологии*, необходимо исходить из *предметно-содержательно-методологических и научных основ* ее:

- *во-первых*, исторически первичными, как отмечено выше, были комплексные отношения человека к окружающей среде и, соответственно, с самому себе, при которых человек не отделял себя от природы и воспринимал себя органической частью ее; на основе этого фактора и формировались комплексные знания о названных отношениях, то есть интегрированная пред-эколого-валеология; эти комплексные знания претерпели в процессе их развития дифференциацию на отдельные области знаний – сначала на пред-экологию и пред-валеологию, а позднее – на экологию и валеологию;

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

- *в-третьих*, интеграция экологии и валеологии до уровня эколого-валеологии целесообразна еще и потому, 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-четвертых*, в случае нашего исследования, имея в виду эффект синергизма, приходится обращаться к интеграции экологии и валеологии как научных и образовательных областей; при этом следует отметить, что научные эколого-валеологические знания и образовательная эколого-валеология, будучи относительно новыми, развиваются не всегда и ни во всем параллельно;

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

- *в-шестых*, опираясь на *всеобщий закон единства и борьбы противоположностей*, не следует противопоставлять «экологию и валеологию», с одной стороны, и «эколого-валеологию», с другой стороны, а также – экологическое и валеологическое образования эколого-валеологическому образованию; это замечание касается и профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, соотносимой с экологической и валеологической составляющими ее, а также эколого-валеологической сущностью этой подготовки в целом.

Рассмотренное выше поясняет неправомотность вопроса – *либо интегрированная* эколого-валеология, в аспекте науки и образования, *либо разделенные* экология и валеология, потому что целесообразность и необходимость в каждом виде знаний и деятельности проявляется в определенных познавательных-деятельностных ситуациях и изучении вполне определенных явлений – как интегрированных, так и дифференцированных.

Системная экология, обобщающая классическую экологию, изучает взаимоотношения базовой динамической системы и ее подсистемы – на основе системно-специальной методологии; в число таких систем попадают биологические, природные, социальные, природно-социальные, биосоциальные, образовательные и другие динамические системы. Валеология, обобщившая медицинское понятие здоровья человека до уровня благополучия, здоровья динамических систем, сначала наполня-

ет общим, но конкретным смыслом понятия «здоровое поколение», «здоровое общество», «здоровая экономика», «здоровая среда», «здоровый образ жизни», «здоровое (оздоравливающее) образование» и другие, а затем изучает интегрированное здоровье.

Впервые, по-видимому, о взаимосвязи экологии, рассматривающей условия окружающей человека среды, и валеологии, изучающей адаптационные возможности организма, сказано в определении здоровья, которое дал К. Бернал [361, с. 86]). Более того, используется понятие «*экологическая модель здоровья*», согласно которому факторы, определяющие состояние здоровья, рассматриваются во взаимосвязи с условиями окружающей среды, в широком ее понимании [там же, с. 277].

Взаимосвязь экологии и валеологии подчеркивается в концептуальном определении экологического образования как процесса обучения, воспитания и развития личности, направленного на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентации, 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. [160, с. 14]).

К наиболее известным и широко используемым определениям здоровья относятся те, которые приводятся в уставе ВОЗ и в монографии основоположника валеологии И.И. Брехмана [361, с. 85-86]. Хотя в настоящее время используются в научной литературе и более общие определения здоровья: *здоровьем динамической саморегулируемой системы* называется динамическое равновесие эндогемеостаза (то есть внутреннего гомеостаза или соответствующей среды) и экзогемеостаза (то есть внешнего гомеостаза или внешней среды) названной системы [там же, с. 86]. 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.

Сопряжение системной экологии и системной валеологии индуцирует интеграцию сущностей экологии и валеологии в эколого-валеологию, и соответственно, интеграцию экологического образования и валеологического образования в эколого-валеологическое образова-

ние, а затем и эколого-валеологическую подготовку педагогов.

Если в связи с этим иметь в виду *концептуально описанную* выше *эколого-валеологию*, то, последовательно проецируя ее на парадигмальные системы «образование», «формирование», «подготовка», «готовность», получаем определения «эколого-валеологическое образование», «эколого-валеологическая подготовка педагогов» и другие.

В результате *концептуально определяется система эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования* как педагогическая проекция системы «эколого-валеология, как научное знание» на систему «педвузовская подготовка педагогов».

В международных и федеральных документах показана актуальность и приоритетность образования в области окружающей среды и в области здоровья и оздоровления – в их сущностно-методологической взаимосвязи, то есть в комплексной области эколого-валеологического образования.

Развитие эффективного массового эколого-валеологического образования в системе российского общего образования сдерживается рядом объективных и субъективных причин, среди которых отметим:

- системное кризисное состояние экономики, экологии, социального устройства общества, духовности, науки, образования, массового благополучия, здоровья;
- деформацию социальных и личностных ценностей, смысла жизни и рациональных потребностей бытия;
- укореняющиеся в сознании значительной массы населения потребительские отношения к природе, обществу и благополучию человека; игнорирование позитивных народных традиции, в том числе, целесообразного природопользования и достижения благополучия через оздоровление человека, поколения, населения и образа жизни;
- недостаточную подготовленность (научно-деятельностную, мировоззренческую, содержательную, методическую, материальную, организационную, профессионально выраженную) современного российского общего образования к реализации системной эколого-валеологической составляющей его;
- отсутствие педвузовской системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, нацеленной на формирование у них соответствующей готовности к оздоровительной деятельности, адекватной ди-

версифицированным личностно-возрастным особенностям, возможностям, предрасположенностям обучаемых и нацеленной на развитие у них рациональных отношений к окружающему миру и к самому себе;

- эколого-валеологическое обеспечение обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека не стало еще безусловным фактором общего образования.

Таким образом, мы выделили основные источники создания концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, к ним относятся: а) социальный заказ на подготовку педагогов, способных эффективно решать задачи формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой – во имя сохранения и развития российского этноса; б) зарубежный и отечественный педагогический опыт в области подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях; в) изменяющиеся требования к компетентности педагогов общего образования, а именно, к уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой; г) смещение акцентов образования на формирование рациональных взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой; д) концепции, фиксирующие современный уровень развития проблемы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях; е) практический опыт такой подготовки.

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

ГЛАВА V

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Развитие педвузовского образования, как важного системного фактора рационального онтогенетического становления личности, социального утверждения подрастающего поколения и целесообразного преобразования общества, не может не исходить и не опираться на огромный исторический образовательный опыт, обуславливающий необходимые социальные движущие силы, которым необходимо придать целевую ориентацию и выверенную аттракцию.

Для ориентации комплексной и массовой социально-значимой деятельности необходим некоторый *комплексный навигатор*, как системная подталкивающая направленность *процесса изменения* образования и создания новационных образовательных подсистем. Тем более что сам этот процесс диверсифицирован по видам, формам, масштабам и глубине преобразований, обновлений и новаторства по существу, совершенствования, модернизации, трансформации, оздоровления, создания и т.д. (рис. 1). Названные образовательные преобразования должны соотноситься с вполне определенными уровнями образования – общенационального масштаба, национально-государственного, социально-личностного, потребностно-целевого, материально-организационного, информационно-коммуникативного, содержательно-технологического и т.д. Чем больше и глубже масштабы таких преобразований, тем рациональнее они. Однако в любом случае необходима направленность такого процесса – на определенные универсальные функциональные принципы, то есть необходим некоторый навигатор, обеспеченный аттрактором. Последний рассматривается не просто как подходящая или лучшая траектория рассматриваемого процесса, но как совокупность диверсифицированных траекторий его, которая и обеспечивает переход с одной траектории на другую – по ситуации нелинейного развития процесса. Без этого, как показывает практика современных социальных преобразований, невозможно эффективно решить проблему социальных, в частности образовательных, сущностных трансформаций.

В связи с этим наше исследование нацелено на создание поэтапного функционально-факторного ряда методологий создания новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Названная педагогическая система создается в связи с актуальной необходимостью:

- *во-первых*, оздоровления и общего образования и субъектов его;
- *во-вторых*, адекватной подготовки будущих педагогов к активной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;
- *в-третьих*, соотношения создаваемой педагогической системы с надсистемой ее в виде общей педвузовской профессионально-педагогической подготовки студентов;
- *в-четвертых*, использования имеющихся разработок проектирования создаваемых педагогических систем.

В связи с названными условиями упорядочим рассматриваемый в разных исследованиях процесс создания педагогических систем и упреждающего проектирования его. Подчеркнем: «Педагогическое проектирование привлекается в том случае, когда найти готовый способ решения проблемы не удастся. Тогда педагог, принимая во внимание объект, который он будет проектировать, начинает изобретать новую (возможно только для него новую) идею, позволяющую приблизиться к решению проблемы» [398, с. 157].

Проведенный нами анализ проблемы проектирования позволяет сделать значимые для нашего исследования предположения:

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

екта сопряжена с этапными опытами и итоговым экспериментом;

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

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

*Структурно-функциональная характеристика процесса
создания прогнозируемой новационной педагогической системы*

Процесс создания не существовавших ранее педагогических систем, разработан и назван созинерией (от слов *созидать, создавать*) [278]. Причем сформирован этот феномен при использовании детально и глубоко разработанного педагогического проектирования [54; 112; 197; 318; 396; 398 и др.].

В случае нашего исследования проявилась необходимость в конкретизации и углублении данного искусственного педагогического явления. В результате модернизированная созинерия представлена теперь в следующей структурно-функциональной последовательности факторных этапов:

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

- *диверсификация* социально-культурных, личностных и бытовых потребностей и возможностей (в аспекте социогенеза, антропогенеза и педагогической антропологии) формирования личностных и социально-

личностных ценностей подрастающего человека и поколения; это обуславливает необходимость профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов к диверсифицированному общему образованию или диверсификации общего образования;

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

- личностная и общественная *актуализация* некоторой *объективной, деятельностной или познавательной проблемы* – выявление существенности, важности, значительности определенного явления в аспекте потребностей, значения, запросов и ценностей его, что индуцирует проблему; проводится достаточно *четкая характеристика, постановка и описание*, а также соотнесение выделенной проблемы с методологическими возможностями современной педагогики;

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

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

- *проявление и использование возможностей инсайта*, как невыводимое из прошлого опыта *понимание* существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы, *и интуиции*, постижения истины путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательства; значимость отмеченных явлений инсайта и интуиции именно в рассматриваемом методологическом алгоритме имеет не только этапный, но и общеэтапный, то есть алгоритмический, масштаб; потому что в названном алгоритме сочетается чувственный, практический, опыт и рацио-

нальный «своеобразный тип мышления, когда отдельные звенья процесса мышления проносятся в сознании более или менее бессознательно, а предельно ясно осознается именно итог мысли – истина» (А.Г. Спиркин, [55, т.10, с. 344]); однако затем необходимо утверждение истины, для чего в свою очередь необходимо доказательство, которое реализуется на последующих этапах рассматриваемого методологического алгоритма, основывается на отработанных общенаучных и педагогических методах, практически отрабатывается в эксперименте, как научно обоснованном опыте и процессуально обеспечивается непрерывным лонгитюдным анализом;

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

- *аналитическое соотношение* научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы; *прогноз* рассматривается как научно-прикладная область прогностики процесса создания искомой системы и собственно системы; *программа* – упорядочение последовательности действий, в нашем исследовании – это применяется при создании педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, рассматриваемой как подсистема профессионально-педагогического образования; *проект* – модель как процесса создания некоторой педагогической системы, так и самой системы, рассматриваемой в нашем исследовании в качестве подсистемы профессионально-педагогического образования; *план* – последовательность выполнения упреждающе разработанных программ и проекта [там же, т. 21, с. 20];

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

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

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

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

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

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

- *разработка системного научно-технологического 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 широкого внедрения* в практику педвузовского образования выполненного научно-технологического проекта;

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

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

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

Поскольку приведенная выше *последовательность факторных этапов решения* определенной проблемы является динамической и не жестко детерминированной, в связи с возможным инсайтом, она отра-

жает скорее *совокупность* относительно *упорядоченных*, в определенном смысле, этапов.

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

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

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

С целью разъяснения нашего обращения к структурно-функциональной последовательности факторных этапов при создании новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки студентов, направленной на формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, охарактеризуем значимость факторных этапов создаваемого и разрабатываемого педагогического явления.

По отдельности многие из названных *факторных этапов* последовательного решения педагогических проблем используются в диссертационных исследованиях, но, как нередко бывает, частично. В основном выдерживается следующая последовательность: «обзор некоторых публикаций по некоторой проблеме – характеристика теоретического ядра, иногда в виде концепции, – внедрение результатов теоретического поиска, в виде конкретных предложений, в педагогическую практику – приведение математического подтверждения достаточно высокой эффективности выдвинутых предложений», что не отражает в полной мере исследуемое педагогическое явление.

Методологический алгоритм «педагогического изобретательства» *приобретает самостоятельную значимость* потому, что педагогические проблемы и диссертационные исследования в области педагогики нередко рассматриваются в трех выраженных аспектах: теоретическом, практическом и статистическом подтверждении адекватности. Как показал анализ диссертационных работ, в практике педагогических иссле-

дований допускаются 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 нельзя назвать адекватными, ибо, в первом случае, теория, предшествуя подтверждающей практике, *не опирается* на последнюю, и, таким образом, *оторвана* от нее и становится *независимой*; а во втором случае, практика, будучи экспериментом по соответствующей теории, не может быть таковой, так как предшествует теории.

Возникающее двойное противоречие отвергает сугубо познавательный подход к педагогическим явлениям как природным процессам, так как они по существу являются сложными научно-прикладными процессами изобретательства.

В связи с этим мы вынуждены сделать вывод о том, что при разработке педагогического явления нередко упускается из виду диалектическая взаимосвязь теории и практики, кроме того, приводимая в исследованиях статистическая обработка экспериментальных данных «всегда» и «безусловно» подтверждает *адекватность* «независимых» теории и практики исследования. Но достоверно оценить эффективность создаваемого процесса, явления возможно лишь на основе *лонгитюдного анализа, мониторинга, соответствующей коррекции, верификации и валидности*.

Если *изобретение* – результат, полученный в процессе *изобретательства*, то *педагогическое изобретательство* – это такой тип изобретательства вообще, которое осуществляется в области педагогики или некоторой подсистемы ее, например, образования того или иного уровня. Также *педагогическим изобретательством* можно назвать проекцию парадигмальной системы «педагогика» на парадигмальную систему «изобретательство».

Рассмотренное выше используется нами для характеристики методологических основ научного обоснования названной выше последовательности этапов педагогического исследования, ведущего к разработке концепции эколого-валеологической подготовки будущих педаго-

гов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, и методологии разработки самой концепции этого феномена.

Необходимость в характеристике и оценке возможностей методов, методологий, методологических и метаметодологических подходов к решению педагогических проблем и задач обусловливается следующими факторами:

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

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

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

- адекватностью комплексного, целенаправленного и диверсифицированного процесса природно-социального развития подрастающего человека и поколения средствами существующей системы диверсифицированного обучения, воспитания и целенаправленного развития личности;

- созданием, преобразованием, трансформацией, совершенствованием и модернизацией искусственных, социальных и социально-природных систем, в том числе образовательных систем и их подсистем – с использованием идей изобретательства и инженерии.

Для решения названных поисковых, познавательных, деятельностных, исследовательских и конструкторских задач, имеющих в нашем исследовании педагогическую природу, определяется сначала совокупность общих методологий, из которой затем выбираются под конкретную задачу методологические подходы и специальные методологии решения конкретной задачи, проблемы, имеющей социальную, педагогическую или личностную значимость.

Такой подход или подходы обуславливаются сущностью и ситуативной вариативностью рассматриваемой задачи – в связи с целесооб-

разностью и актуальностью ее.

При этом *подход*, соотносимый с определенной методологией, то есть – методологический подход – понимается нами как *возможность, преемственность, годность, удобность и целесообразность использования отобранной методологии*. Такой вывод сделан нами на основе анализа науковедческой литературы [396, с. 41].

Семантическим «ядром» каждого методологического подхода является соответствующая категория, фиксирующая какую-то одну важную сторону действительности и с которой ведется изучение исследования; эта категория и дает название подходу [315].

В этом параграфе рассматриваются те методологические подходы, которые, как показывает анализ, целесообразно использовать при создании концепции и реализации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровленной деятельности в общеобразовательных учреждениях. При этом важной является идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогического явления предложенная Н.М. Яковлевой [397], суть которой состоит в том, что сложные педагогические явления не могут изучаться с одной точки зрения, что требует применения целого комплекса методологических подходов.

Заметим, что наряду с методологическими подходами И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин [9], И.М. Кантор [142], А.Д. Урсул [364], Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [396] и другие, выделяют еще методологические и теоретико-методологические основания и собственно методологии исследований. Целесообразность выделения названных феноменов обусловливается родовидовым соподчинением и семантикой исходных и производных понятий.

Остановимся на результатах исследований в этой области В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной и О.Ю. Афанасьевой, А.М. Новикова и Д.А. Новикова, Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, В.В. Латюшина, В.В. Базелюка, Р.С. Димухаметова и Л.И. Дудиной и др.

Методологические подходы классифицируются по уровням: *общенаучный, конкретно-научный и специальный* или *общенаучный, стратегический и тактический*.

Обращаясь к *общенаучным методологическим подходам*, которые в интересах нашего исследования могут быть перенесены на педагогику, можно выделить следующую совокупность их: философский, систем-

ный, синергетический, деятельностный, информационный, культурологический и др.

Конкретно-научные методологические подходы, используемые в педагогике, к области которой относится настоящее исследование: антропо-педагогический, личностно-ориентированный, квалиметрический, интегро-дифференциальный, педагого-технологический, андрогический, аксиологический, программно-целевой, партисипативный, инженерно-педагогический и др.

К *специально-методологическим подходам*, которые могут быть применены в аспекте исследований в области эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях относятся социально-личностный, диверсификации образования, информационно-коммуникативный, акмеаксиологический, эколого-валеологический, рефлексивный, менеджмента качества, лонгитюдного анализа и др.

Учитывая вышесказанное, остановимся на характеристике совокупности тех методологических подходов, которые представляют из себя обобщенные научные положения по изучаемой проблеме и используются нами при раскрытии сущности создания концепции и реализации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Используемые нами методологические подходы, определяемые в качестве принципиальной методологической ориентации исследования, точки зрения, с которой рассматривается объект изучения [49, с. 74], хотя и принадлежат тому или иному уровню, но обладают внутренним единством и соподчинением: методологические подходы одного уровня проецируются на следующий и дополняются специфическими методологическими подходами, характерными для этого уровня.

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

Философский подход, в связи с темой нашего исследования, обеспечивает:

- изучение исторического генезиса отношений человека к природе

де, обществу и своему благополучию, здоровью;

– научную разработку интегрированной области научных знаний «эколого-валеология», проекция которой на общую профессионально-педагогическую подготовку студентов педагогического вуза обеспечивает создание новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

– оптимизацию методологических подходов к решению проблемы формирования соответствующей эколого-валеологической готовности будущих педагогов.

Системный подход

В предыдущей главе мы уже использовали некоторые аспекты научных подходов к изучению феномена эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, отмечая системность экологии (системная экология), валеологии (системная валеология) и эколого-валеологии.

В связи с этим характеристику методологических подходов начнем с теории систем и системного подхода.

Первые представления о системе возникли еще в античной философии (Евклид, Платон, Аристотель и другие) и активно развивались в дальнейшем (Б. Спиноза, Г. Лейбниц, К. Линней, К. Маркс и другие).

Расцвет изучения системности в процессах познания произошел в XX веке (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохин, Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.И. Вернадский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.). Формируются общие и прикладные концепции теории систем, концепции системного подхода и системного анализа.

Дальнейшая разработка зарубежными (Р. Калман, З. Квейд, М. Фалб и др.) и отечественными (В.Н. Садовский, Э.М. Сороко, А.И. Субетто и др.) учеными категории системы привела к формированию и развитию *системологии*, как междисциплинарной науки о системах, и *системогенетики* – как общей теории преемственности и развития систем.

Системное образование в начале 90-х годов XX века начали изучать Б.С. Гершунский, А.А. Субетто, Г.П. Щедровицкий и др.; с конца XX – начала XXI вв. изучаются системные основы эколого-валеологического образования и эколого-валеологии (В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева, А.И. Субетто и др.)

Наше обращение к системному подходу в процессе исследования объясняется тем, что представляемая нами концепция является целостной системой. Понятие «система» имеет многозначное толкование, анализ этих толкований, а также определений системогенетики, используемых в разных областях знаний представлен в работах В.Н. Садовского [310], Н.Н. Александрова и А.И. Субетто [73]. Не придерживаясь подхода, сущность которого состоит в усложнении формулировок, остановимся на двух наиболее *общих* и известных определениях понятия «система»: *система* – это 1) множество объектов, элементов (реальных и идеальных) вместе с отношениями между ними и атрибутами; 2) множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Опираясь на раскрытие понятия системы, дадим определения системного подхода.

- *Системным подходом* называется такой тип методологического подхода, который позволяет адекватно исследовать системные объекты.

- *Системный подход* – это направление методологического специально-научного знания и практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем.

- *Системный подход* – это общая стратегия научного поиска, направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем.

Мы привели эквивалентные строгие определения системного подхода (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [55, т. 23, с. 463], которым придерживаемся в нашем монографическом исследовании.

Используя принцип проекции при формировании понятий, приведем еще одно определение: *системный подход* – это гомологичный перенос, проекция парадигмы «система» на парадигмальную систему «подход».

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

- совокупность объектов отграничена от окружающей среды;
- между объектами существует взаимная связь, они взаимодействуют между собой;
- объекты в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств со-

ставляющих ее объектов;

– свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее объектов;

– функционирование совокупности не сводимо к функционированию отдельных объектов;

– существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

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

Учитывая вышесказанное, представим результаты реализации системного подхода в создании новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Но, прежде всего, определимся с понятием «педагогическая система».

Проблемы построения педагогических систем раскрываются в исследованиях теоретиков педагогики (С.В. Васильева, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, В.А. Сластенина и др.), а также психологов (Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и др.).

Понятие «педагогическая система», введенное в науку и практику образования Н.В. Кузьминой в 1970 году, до сих пор не является сложившимся понятием. Н.В. Кузьмина трактовала педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [172, с. 10]. Причину нерешенности проблемы толкования педагогической системы исследовала Н.О. Яковлева в монографии «Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем». Воспользуемся ее выводами [398, с. 86–87].

1. Большинство определений педагогической системы носит теоретико-множественный характер и дается в содержательном плане без отражения системных аспектов, что зачастую приводит к избеганию

термина «система» в формулировках и потере идеи целостности.

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

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

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

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

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

Приведенные выше аналитические выводы предоставляют нам возможность использовать принцип проекции при формировании понятия «педагогическая система». Если *система* – это множество объектов, элементов (реальных и идеальных) вместе с отношениями между ними и атрибутами, то *педагогическая система* – множество педагогических объектов вместе с отношениями между ними и атрибутами. Или: под педагогической системой будем понимать проекцию парадигмы «система» на парадигмальную систему «педагогика», то есть под педагогической системой следует понимать определенный тип общенаучной системы, объекты, элементы которой имеют педагогическую, образовательную, природу.

Анализ подходов разных исследователей к компонентному составу систем – функциональных систем (П.К. Анохин), самоорганизующихся систем (Н.Н. Моисеев, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен), педагогических систем (Л.А. Беляева, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин) – по-

зволяет нам сделать вывод, что педагогическая система эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях может иметь следующую структуру:

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

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

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

Системный подход к изучению эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обеспечивается общей теорией систем, а специфические его аспекты – синергетикой. Поэтому рассмотрим далее особенности синергетического подхода.

Синергетический подход

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

- изучаются нелинейные, открытые, самоорганизующиеся системы; при этом под самоорганизующимися системами понимаются сложные динамические системы, способные сохранять или совершенствовать свою организацию в зависимости от изменения внешних и внутренних условий; это прежде всего природные системы, но синергизм может проявляться и в искусственных системах;

- компоненты базовой системы находятся в сложных, многообразных взаимоотношениях, взаимосвязях, взаимодействиях;

- основные свойства базовой системы не сводятся к основным свойствам ее компонентов, которые, благодаря синергизму, обеспечивают уникальные свойства базовой системы;

- базовая система находится под воздействием факторов надсистемы; такое воздействие динамически уравнивается комплексным взаимодействием подсистем базовой системы, что обеспечивает ее устойчивость;

- согласованное действие комплексных факторов превышает по эффективности действие каждого внутреннего и внешнего компонентов;

- высшее проявление устойчивости системы обуславливается ее способностью к самоорганизации, совершенствованию своей организации – в зависимости от изменений внешних и внутренних условий.

Определимся с терминами и понятиями.

Синергизм (от *synergeia* – совместно, согласованно действовать) – 1) философское направление, основой которого является утверждение о необходимости целостного, единого и многоаспектного восприятия мира; 2) *комплексное комбинированное воздействие двух или более факторов, характеризующихся тем, что совместное действие превышает эффект каждого из компонентов в отдельности и их простой суммы* [368, с. 217]. В последнем значении мы и будем использовать данное понятие. Явление синергизма обеспечивает согласованную, устойчивую регулируемую деятельность компонентов системы с самой системой в целом.

Синергетика – 1) наука, изучающая явления синергизма в различных областях познания реального мира; 2) наука о совместном, согласованном поведении некоторого множества элементов, рассматриваемых как единое целое в составе сложных систем [279, с. 217]. Термин «синергетика» принадлежит Г. Хакену (1973). Развивалась синергетика в различных областях познания благодаря исследованиям В.П. Бранского и С.Д. Пожарского [60], В.Г. Виненко [70], С.П. Капицы, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого [143], Е.Н. Князева [149], И. Пригожина и И. Стенгера [283] и др.

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

В синергетической зависимости находятся, или должны находиться, такие виды педагогической деятельности, как обучение, воспитание и целенаправленное развитие личности – каждый из этих видов деятельности влияет на личность слабее, чем согласованные воздействия обучения, воспитания, развития.

Благополучие, здоровье обучаемого согласовано с благополучием, здоровьем образовательной среды, следовательно, благополучие системы «обучаемый – образовательная среда» превзойдет благополучие каждой из отдельных систем «обучаемый» и «образовательная среда».

Таким образом, синергетика может выполнить роль концептуального базиса эколого-валеологического обоснования и обеспечения образования, в частности профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза.

Отметим те основные факторы, которые обуславливают использование синергетического подхода в аспекте эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях:

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

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

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

- концептуальное обоснование диверсифицированной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов и эколого-валеологической готовности их к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- дидактическое обеспечение эффективности эколого-валеологической подготовки педагогов системы общего образования, реализуемой в педагогических вузах;

- практическое подтверждение адекватности основных положений концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Системный и синергетические методологические подходы, кото-

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

Деятельностный подход

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

Мы уже обращались ранее к понятию деятельности и педагогической деятельности. В связи с этим не будем подробно останавливаться на этих понятиях, отметим только следующее.

Понимание педагогики основывается на комплексной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека и на структуре этой деятельности в виде цели, содержания, форм, средств, методов, процесса, результата. В связи с этим под *педагогической деятельностью* понимают такой вид деятельности вообще, который реализуется в системе, имеющей педагогическую природу, а под педаго-

гическим деятельностным подходом будем иметь в виду такой вид деятельностного подхода, который реализуется в системе «педагогика».

В нашем исследовании педагогическая деятельность имеет профессиональную ориентацию, направленность – эколого-валеологическая подготовка, направленная на формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях средствами эколого-валеологического образования или эколого-валеологизации общей профессиональной подготовки в педагогическом вузе. При этом уточним в аспекте педагогического деятельностного подхода некоторые понятия:

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

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

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

Таким образом, под формированием эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности будем понимать воспитание у них желания реализовывать педагогическую деятельность, направленную на оздоровление субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Атрибутами педагогической деятельности в аспекте проблемы исследования являются:

- *цель деятельности* – определяется как создание необходимых и адекватных условий формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- *объект деятельности* – процесс формирования обозначенной выше готовности будущих педагогов в условиях педагогического вуза;

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

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

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

- *результаты деятельности* – это материализованная цель, то, что получено в ходе реализации деятельности, в нашем исследовании к результатам эколого-валеологической подготовки будущих педагогов будет отнесена эколого-валеологическая готовность их к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Формирование готовности возможно, если обеспечить:

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

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

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

- построение образовательного процесса на основе диверсификации личностных возможностей, способностей, предрасположенностей, интересов студентов;

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

- создание условий, обеспечивающих осознание студентами лич-

ной, социальной, практической значимости изучаемого материала.

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

Информационный подход

Чаще всего используется следующее определение информации: *информация* (от лат. *information* – разъяснение, изложение) – это сведения, передаваемые одними людьми другим людям устным, письменным или каким-либо другим способом (например, с помощью условных сигналов, с использованием технических средств и т.д.), а также процесс передачи или получения этих сведений [55, т. 10, с. 353–355].

В современном обществе информация превратилась в одну из важнейших общественных и личностных потребностей. Роль информации резко возрастает с середины XX века под влиянием развития науки, техники, общества, говорят даже об «информационном взрыве». Возникает потребность в достаточно строгом научном подходе к информации. Создаются предпосылки для расширения понятия информации: под ней стали понимать обмен сведениями в системах «человек – человек», «человек – автомат», «автомат – автомат», а также обмен сигналами в животном и растительном мире, передачу признаков от клетки к клетке и от организма к организму [там же, с. 353].

Информационные методы используются в биологии, генетике, психологии, педагогике, лингвистике, социологии и в других науках.

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

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

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

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

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

Информация трактуется также через термины «разнообразие»,

«неопределенность», «энергию», «структуру», «упорядоченность» и т.д.

Опираясь на вышесказанное, уточним понятия «информация» и «информационный подход».

Отношение, отражение и информация – универсальные свойства материи:

– *отношение* – это связи между явлениями, процессами и свойствами их;

– *отражение* – это такое отношение между материальными предметами, системами, которое заключается в фиксировании и воспроизведении того, что принадлежит отражаемому предмету [55, т. 19, с. 11];

– *информация* – взаимоотражение систем, проявляющееся в виде сигналов того или иного рода, которые передаются, распознаются, преобразуются (обрабатываются), хранятся и при необходимости опять передаются от одной системы другой [55, т. 10, с. 354–355].

При этом под *сигналом* понимается условный знак, физический процесс, явление, несущее сообщение о каком-либо событии, состоянии объекта и режиме его работы, либо передающее команды управления, оповещения и т.д. [56, с. 714].

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

Высшее проявление информации видится в том, что она реализуется в первую очередь через информационную эволюцию живого и особенно человека – филогенез и онтогенез. При этом важно подчеркнуть: онтогенез всякого организма представляет краткое и сжатое повторение филогенеза данного вида (биогенетический закон Мюллера – Геккеля).

Обобщение биогенетического закона и гомологический перенос его с биологических образований на системные приводит к формулированию общего системогенетического закона: «природные (а возможно и все) системы в индивидуальном развитии повторяют в сокращенном и

нередко в закономерно измененной и обобщенной форме эволюционный путь развития своей системной структуры [299, с. 51].

Для нашего исследования этот закон особенно важен потому, что может служить доказательно-познавательной основой, позволяя рассматривать современный процесс формирования личностных отношений человека к природе, другому человеку, обществу, самому себе, комплексному благополучию в аспекте реального эволюционно-исторического процесса.

Путь индивидуального развития конкретной природной системы закреплен в эволюционно-исторической «памяти» соответствующих системных структур. Поэтому особое значение в развитии и удовлетворении современных собственно человеческих информационных потребностей и информационного обеспечения современного общества необходимо придавать социально-историческому развитию человечества. Это обстоятельство и нацеливает на рассмотрение и использование информационного подхода.

Под *педагогической информацией* понимается информация, циркулирующая в педагогических системах [398, с. 117]. Такое определение «педагогической информации» позволяет сделать вывод, что автором использовался прием проекции, гомологического переноса одной парадигмальной системы на другую, в частности системы «информация» на систему «педагогика». Это дает нам право, используя тот же прием, называть *информационным подходом* проекцию парадигмальной системы «информация» на парадигмальную систему «подход».

Базовые идеи информационного подхода разрабатывали зарубежные (Б.Л. Ван-дер-Варден, Г. Крамер, С. Кульбак и др.) и отечественные (А.Н. Колмогоров, Н.Ф. Реймерс, А.П. Суханов, А.Д. Урсул и др.) ученые. В последние годы развивается он и в педагогике и в образовании (В.И. Журавлев, К.К. Колин, Г.А. Кручинина, А.И. Субетто, В.А. Якунин и др.).

Информационный подход к эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности позволяет изучить информационно-содержательную основу данного феномена, которая обеспечивает возможность педагогической деятельности, направленной на формирование адекватной готовности будущих педагогов. Ценность информации определяется с точки зрения ее количества и качества. Проблема измерения этих свойств информации может быть решена с помощью квалиметрического подхода.

Квалиметрический подход

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

Философия норм – глубоко укорененная в философии часть ее и восходит исторически к истокам зарождения философии. Становление философии норм связано с именами Аристотеля, И. Канта, Г. Гегеля, Э. Гуссерля, К. Маркса и др.

Вопросы анализа качества и методов его оценки начинают изучаться с 60-х годов XX века в рамках формирующейся квалиметрии. Термин «квалиметрия» был предложен в 1968 году группой советских экономистов и инженеров, ведущих исследования в области количественного оценивания качества разных объектов под руководством Г.Г. Азгольдова.

Основы педагогической квалиметрии заложены в работах отечественных (С.И. Архангельский, И.Б. Ительсон, Н.М. Розенберг, А.М. Сохор и др.) и зарубежных (Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Дж. Стэнли и др.) ученых.

В последние годы во всем мире активно обсуждаются проблемы качества образования и повышения этого качества. В России проблема качества высшего образования разрабатывалась в трудах Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Министерства образования РФ (А.И. Субетто, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, Б.К. Коломиец, М.Б. Мельникова и др.).

Нормой качества образования называется выявленная, общепринятая и документально зафиксированная система требований к качеству образования и действующих механизмов их обеспечения и реализации, соответствующих потребностям развития государства, общества и личности [335, с. 42].

К категории норм относятся стандарты образования, которые есть «форма закрепления социальной нормы в сфере образования, которая может включать в себя: образовательную норму (норму содержания образования), гражданско-правовую норму, нравственно-воспитательную

норму, норму физического развития в образовательном пространстве (или валеологическую норму), профессиональную норму» [336, с. 20].

Образовательная нормология в современной философии качества образования и управления этим качеством трансформируется в качественную образовательную нормологию, ведущими принципами которой являются [там же, с. 22–23]:

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

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

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

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

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

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

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

Над проблемой квалиметрической оценки объектов разной педа-

гогической природы работали Н.В. Акинфиева, В.П. Беспалько, Н.А. Васильева, Э.В. Литвиненко, Е.В. Яковлев и др.

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

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

Мерой качества исследуемой нами эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях является ее эффективность; при этом под *эффективностью* мы будем понимать комплексную характеристику результатов такой подготовки. Опираясь на исследования Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др., мы выделили составляющие эффективности эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях:

- *целевая эффективность* – определяется в результате выявления: а) соответствия целей выделенной подготовки будущих педагогов государственной образовательной политике, социальному заказу и диверсифицированным запросам личности; б) потенциальных возможностей в достижении «дерева целей»; в) направлений развития эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;
- *ресурсная эффективность* – выявляется в ходе сравнительной

оценки имеющихся ресурсов и получаемого результата: реализация профессорско-преподавательским составом своих профессиональных интересов; рациональность организации педагогического труда и использования оборудования, средств, кадров;

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

- *технологическая эффективность* – связана с рациональностью структуры и организации управления эколого-валеологической подготовкой будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Учитывая сказанное выше и используя прием проекции при формировании понятий, под *квалиметрическим подходом* будем понимать проекцию парадигмальной системы «квалиметрия» на парадигмальную систему «подход».

Методологическое обеспечение процесса создания новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях предполагает комплексное, системное использование адекватных методологических подходов, которое обеспечивает эффект синергизма. В связи с этим считаем целесообразным наше дополнительное обращение к следующим подходам: культурологическому, андрогогическому, акмеаксиологическому.

- *Культурологический подход*. Этимология термина «культура» восходит к латинскому *cultura* – обработка, возделывание; возникнув в эпоху земледелия, понятие длительное время характеризовало влияние человека на природу, достижение результатов овладения человеком ее силами. Логика становления понятия «культура» представлена в трудах многих ученых разных направлений (И.Г. Гердер, В. фон Гумбольд, И. Кант, К. Маркс, Э.Б. Тайлор, Г. Спенсер, О. Шпинглер, З. Фрейд и др.) [240, с. 43–48; 356, с. 34–44]. Благодаря их исследованиям понимание культуры от

ограниченного, узкого, носящего субъективный оттенок, переместилось в сферу познания всего мира созданной человеком «второй природы». Результаты развития технократического стиля мышления, особенно в XX столетии, способствовали выделению доминирующих *ценностей культуры*, определяющих главные тенденции становления и развития современной цивилизации: ядро мировоззрения, отношение к природе, экономические интересы, мораль (внешние регуляторы поведения), нравственность (внутренние регуляторы поведения), знание (способы добывания истины), стиль мышления, метод познания, логика изложения, область творчества, характер деятельности.

Если рассматривать культуру как исторически обусловленный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [330, с. 325], то под *эколого-валеологической культурой* можно понимать этап и составную часть развития общемировой культуры, которые характеризуются глубоким осознанием важности экологических проблем в жизни и будущем развитии человечества, приоритетности устойчивого развития природных систем во имя жизни и благополучия (здоровья) человека и человечества. Эколого-валеологическая культура выступает интегральным показателем формирования эколого-валеологических представлений, знаний, умений, навыков, опыта ценностного отношения развивающейся личности к природе, обществу, другому человеку, самому себе. С этих позиций образование рассматривается как феномен культуры.

Развитие парадигмы «культура» и парадигмы «образование» привело к возникновению новой парадигмы – «образовательного культуротворчества», то есть образование рассматривается как феномен культуротворчества. Образовательное культуротворчество есть деятельность субъектов образования, направленная, прежде всего, на себя – «... создание духовных, материальных, культурных ценностей через их выявление, интерпретацию, оценку и порождение новых культурных форм, смыслов и ценностей».

... в процессе культуротворчества человек "делает собственное существование человеческим бытием, или бытием-в-культуре", порождает самого себя как участника "культурного диалога", прилагая личностные усилия, точно также как порождает он сам себя, как разумное существо раскрывает потенции "быть разумным", которые даны человеку от при-

роды» (по З.И. Тюмасевой и А.Ф. Аменду [356, с. 38–39]).

- *Андрогогический подход*: андрогогика (от греч. *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж; *ago* – веду) – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность субъектов образования по планированию, реализации, оцениванию и коррекции образовательного процесса [183, с. 114]. Данная наука создает теоретические и методические основы деятельности, которые помогают взрослым приобрести необходимую подготовку в определенной профессиональной сфере, следовательно, подготовленность, компетенции и готовность к реализации профессиональной деятельности.

Термин «андрогогика» в начале XX века был очень популярен в Германии. Вернул его к жизни Малколм, который в 1973 году опубликовал книгу «Взрослый ученик. Позабыт-позаброшен». Исследования в этой области ведут Ф.Э. Зеер, Г.М. Коджаспирова, В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов и Л.И. Дудина, Н.Н. Лобанова, С.Г. Молчанов, В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткин и В.Г. Воронцова, Г.С. Сухобская и Я.И. Перов и др.

Особенность образования взрослых состоит в том, что в нем, помимо интерактивного субъект-субъектного взаимодействия между обучающимися, отводится самостоятельному обучению, то есть в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов обучение, направляемое преподавателями, сопрягается с обучением, направляемым студентами. В этом случае от педагогов требуется серьезная работа по организации познавательной деятельности будущих педагогов. Проекция научной области андрогогики на парадигму «подход» и понимается нами как андрогогический подход.

Использование такого подхода в нашем исследовании предполагает: совместную интерактивную субъект-субъектную деятельность, опору на имеющийся опыт будущего педагога, развитие образовательных потребностей, диверсификацию обучения, его индивидуализацию, актуализацию результатов образования и т.д.

- *Акмексиологический подход*. Специальная методология создания, совершенствования и реализации выделенного нами уровня педагогического образования непосредственно обуславливается высшими, абсолютными, ценностями, к которым в нашем исследовании относятся жизнь, здоровье, окружающая природно-социальная среда.

Общность, абсолютность и системность ценностей здоровья и

жизни имеет личностное и социальное проявления, следовательно, физическую, духовную, общественно-нормативную и даже биологическую значимость, а потому осознание, то есть связанность с достижением жизненных целей и задач, и неосознаваемость, то есть латентность рассматриваемых феноменов.

Мотивация поведения человека на поддержание достойного уровня жизни и надежного здоровья в условиях подходящей природно-социальной среды определяется значимостью поставленной цели и достижимостью ее при установках на комплексное благополучие, здоровье. Названные факторы могут быть осознаны при следующих предпосылках:

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

Названные предпосылки могут быть реализованы средствами эколого-валеологического или эколого-валеологизированного образования, реализуемого педагогами, педагогическими коллективами общеобразовательных учреждений, которые получили необходимую упреждающую эколого-валеологическую подготовку, образования и подготовки, в которых проявляются самопознание, самовоспитание и самореализация – на разных уровнях и развития человека.

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

есть отражении качеств в личностном и общественном сознании, *анаксиология* – наука о регрессии ценностей.

Идеи ценностных отношений рассматривались философами еще Древней Греции. В XVII веке Я.А. Коменский, разрабатывая теорию педагогики, «аксиологизирует» ее, закладывая тем самым научные основы *педагогической аксиологии* и даже особо выделяя *высшую* ценность разума человеческого, который способен охватить все постижимое – в целостности знаний: эта высшая ценность и является предпосылкой современной педагогической акмеологии и даже акмеологии – вообще. Хотя в достаточно законченном виде акмеология появилась только в начале XX века.

В настоящее время обострилась реальная целесообразность в выраженных и адекватных терминологических обозначениях достаточно разработанных областей научных знаний: о *качестве* – квалиметрия [336; 338 и др.], *ценностях* – аксиология [35; 53 и др.], повышении качества – акмеология [51; 96; 102 и др.], но еще и о *повышении ценностей* – акмеаксиология и *понижении ценностей* – анаксиология.

Особую значимость приобретает педагогическая *акмеологизация* педагогической *аксиологии*, последняя из которых в названных обстоятельствах просто не может не иметь акмеологической сущности. Именно в связи с этим, по названным выше причинам и в описанном смысле, аксиология и акмеология естественным образом сопрягаются и более того интегрируются, что приводит к необходимости выделения *акмеаксиологии*, которая может выполнить незаменимую *роль стержневой аттракции новационного формирования* адекватных системных ценностей – эколого-валеологических социальных и личностных ценностей.

ГЛАВА VI

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В предыдущих параграфах дана упреждающая характеристика факторов, которые обеспечивают разработку концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях и представляются в виде методологических основ такой разработки, обоснования актуальности формирования концепции, предпосылочной целенаправленной разработки обеспечивающего первичного проекта создания реальной и конкретной научно-прикладной системы, адекватной проекту.

Настоящий параграф посвящен характеристике ключевых положений концепции, которые позволяют отразить совокупность важнейших внутренних свойств исследуемого вида подготовки, установить факторы, влияющие на ее функционирование и развитие, обеспечить связь теории и практики.

Остановимся, прежде всего, на исходных базисных и уровневых целях:

- *внешняя цель* – создать научно-состоятельную систему эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности, органически вписав ее в общую систему педвузовской подготовки студентов, ориентируя ее на идеи, содержание и технологии эколого-валеологического образования;

- *внутренняя цель* – обеспечить устойчивое и эффективное функционирование эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование у них эколого-валеологической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- *специальная цель* – будущим педагогам общего образования усвоить комплекс эколого-валеологических вариативных оздоровительных технологий, позволяющих осуществлять целенаправленную педа-

гогическую деятельность в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

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

Прежде чем мы раскроем выбранную нами совокупность закономерностей и принципов, которые наиболее предпочтительны для нашего исследования, обратимся к разъяснению смыслового содержания названных понятий.

Педагогической науке, как и любой науке, присуща система *законов и закономерностей*, рассматриваемых как частные проявления педагогических законов. Педагогический *закон* отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчиво повторяющиеся явления при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающую механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы.

С основными законами тесно связаны *специфические законы*, которые проявляются как *педагогические закономерности*. Если педагогические законы раскрывают существенные связи в педагогических системах в целом, то закономерности рассматриваются применительно к отдельным элементам педагогической системы: закономерности педагогического процесса, закономерности обучения, закономерности воспитания, закономерности профессиональной подготовки и т.д. При этом понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются, они отражают явление на разных уровнях обобщения: закон на конкретном и четком уровне, закономерность – на более абстрактном. До сих пор не установлены различия между понятиями «закон» и «закономерность». Многие ученые придерживаются распространенной точке зрения, которая сводится к тому, что «в закономерности подчеркивается факт суще-

ствования постоянной и необходимой связи, но сама эта связь еще не изучена всесторонне ... закономерность – это не до конца познанный закон» [274, с. 193].

Обращение к словарям русского языка, а именно к толкованию слова «закономерный» – соответствующий, отвечающий закону, позволяет сделать вывод: закономерность базируется на законе.

В общественных явлениях под *закономерностью* понимается объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и свойствами объективного мира, при которых изменения одних явлений вызывают определенные изменения других явлений, характеризующие их поступательное развитие.

Таким образом, проекция парадигмальной системы «закономерность» на парадигмальную систему «педагогика» понимается нами как *педагогическая закономерность*, т.е. педагогические закономерности – это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, объектами, характеризующие их развитие.

Выявить закономерности помогает системно-структурный анализ возможных связей, присущих педагогическим явлениям, процессам, отдельным компонентам педагогического процесса. Это позволяет установить, какие из них являются существенными, необходимыми, устойчивыми, повторяющимися, без которых нельзя выявить сущность педагогического явления, процесса, объекта и охарактеризовать его развитие.

Связи между явлениями, процессами, предметами носят внешний и внутренний характер. Внешние связи – это связи с более широкими процессами социальной среды. В связи с этим выделяют две *внешние педагогические закономерности*.

Первая заключается в том, что целостный педагогический процесс и его составляющие – цель, задачи, содержание, формы, методы – обусловлены социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой. Если этого не происходит, то педагогический процесс входит в противоречие с жизнью, что неминуемо ведет к его обновлению, трансформации, оздоровлению.

Сущность *второй* педагогической закономерности, обусловленной внешними связями педагогического процесса, состоит в том, что задачи, формы, методы его зависят от возможностей общества, условий (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п.), в которых

протекает данный процесс.

По мнению Ю.К. Бабанского [28], важными являются также связи, которые существуют внутри самого педагогического процесса, явления, объекта – *внутренние связи*. К ним относят:

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

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

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

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

стном педагогическом процессе; взаимосвязь между педагогическим воздействием, взаимодействием и активной деятельностью обучаемых.

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

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

Сопоставление приведенных типологий педагогических закономерностей позволил нам сделать вывод о том, что *закономерность обусловленности* выявляет *внешние* объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные *связи* между педагогическими явлениями, процессами, объектами (в случае нашего исследования между эколого-валеологической подготовкой будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельностью в общеобразовательных учреждениях и внешними факторами, непосредственно влияющими на ее функционирование). Таким образом, закономерность обусловленности является *внешней закономерностью*. Закономерности *атрибутивная* и *эффективности* – это закономерности *внутренние*.

Для того чтобы сформулировать педагогическую закономерность, необходимо (по И.Д. Андрееву [7]):

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

Таким образом, обратившись к используемым нами приему проекции, дадим определение закономерностей эколого-валеологической подготовки, рассматривая их как проекцию парадигмальной системы

«закономерности» на парадигмальную систему «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности».

Каждой педагогической закономерности соответствует комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса. Для того, чтобы сформулировать принципы, необходимо определиться с сущностным содержанием данного понятия.

Принцип (от лат. *principium* – основа, первоначало) употребляется в следующих значениях: 1 – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.п.; 2 – убеждение, взгляд на вещи; 3 – основная особенность в устройстве чего-нибудь [330, с. 490]. В философии данное понятие также употребляется в трех значениях: а) основоположение, предпосылка (в субъективном смысле), исходный пункт, первооснова, самое первое (в объективном смысле); б) основополагающее теоретическое знание, не являющееся ни доказуемым, ни требующим доказательства; в) основополагающая этическая норма [369].

Принцип в педагогике выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики. Вместе с тем принцип может выступать в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории [14; 274; 398].

Анализ значений понятия «принцип», проведенный Т.Ф. Ореховой [264], позволяет сделать вывод: во-первых, принципы осуществляют руководящую, регламентирующую, направляющую, регулятивно-управляющую функции в жизни и деятельности человека; во-вторых, можно условно выделить две группы принципов: принципы мышления и принципы деятельности, при этом именно *принципы деятельности* человека имеют методологическое значение для нашего исследования; в-третьих, каждый деятельностный принцип связан с исходными установками сознания активно действующего субъекта на процесс и результат деятельности.

Таким образом, педагогический принцип выражает суть педагогического закона в его нормативной форме, то есть указывает, *как нужно действовать* наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Учитывая сказанное выше, под *педагогическими принципами* будем понимать основные, исходные положения, которые регулируют, направляют процесс формирования личности подрастающего человека в

процессе его обучения, воспитания и целенаправленного развития. Проекция парадигмальной системы «принципы» на парадигмальную систему «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности» будет пониматься нами как *принципы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов*.

Педагогические закономерности и принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены: педагогические закономерности выявляются на этапе теоретического отражения педагогической действительности, а логически выделенные из них педагогические принципы постулируются на этапе конструирования педагогического процесса.

Отбор и систематизация педагогических принципов должны осуществляться с учетом следующих требований: *объективность* (каждый принцип должен формализоваться на основе объективно существующей педагогической закономерности); *системность* (реализация каждым принципом системообразующей функции); *дополнительность* (последовательное дополнение принципами); *ориентированность* (ориентация каждого принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решение проблемы); *аспектность* (представление каждым принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса); *теоретическая и практическая значимость* (каждый принцип должен иметь существенное значение, как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики современного образования) [369, с 119].

Приведенные выше основания учитывались нами при разработке закономерностей и принципов в аспекте концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

В каждом конкретном исследовании количество, степень научной общности и значимости используемых направляющих идей, принципов может быть самой разной.

Мы исходим из того, что в нашем исследовании есть необходимость обратиться к достаточно конкретным принципам и даже их совокупностям, которые использованы разными авторами при разработке педагогических систем и экологического, валеологического образования, гомологичных создаваемой нами системе эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования.

Начнем с *концептуальных признаков* высшего профессионального

образования, предложенных В.А. Слостениным [325] и соотнесенных с концепцией модернизации образования:

- *универсальность*, которая обозначает полный набор дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательными программами;
- *интегративность* – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное, а также структурно-функциональное единство учебного процесса;
- *целостность картины мира*, воссоздаваемая комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;
- *фундаментальность* – научная основательность и высокое качество социо-гуманитарной и общекультурной, психолого-педагогической и специальной подготовок;
- *профессиональность* – овладение многообразными социальными и педагогическими технологиями;
- *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору – с широким спектром специализированных учебных предметов специального и гуманитарно-культурологических профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;
- *многоуровневость* – подготовка по ступеням общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

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

Основные принципы разработки и реализации комплексной программы эколого-валеологического образования, на которые ориентируется эколого-валеологическая подготовка педагогов:

- *принцип комплексной цели*, в виде формирования телесного, ду-

ховного и социального благополучия, здоровья, подрастающего поколения реализуется на основе специально организованных сопряженных 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 всем многообразии ее проявлений – на основе единой и целостной образовательной среды, адекватной психофизиологическим особенностям подрастающего человека на каждом этапе его развития, возрастным особенностям его мозга;

- *принцип биосоциальной адаптации человека* не может быть обеспечен средствами отдельных типов и видов образования и его составных частей; обеспечение такой адаптации возможно лишь комплексными образовательными средствами, объединенными в систему, называемую образовательной средой;

- *принцип образовательной среды*, которая формируется, организовывается с учетом диверсифицированных возрастных и индивидуальных психосоматических возможностей подрастающего человека и имеет тенденцию к последовательному расширению;

- *принцип педагогической экологии* – организация образовательной среды должна вестись на основе законов взаимодействия человека и окружающей среды (законов экологии) и законов валеологии, а также валеологически и экологически обеспеченного развития.

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, например, Вальдорфской, Монтессори, Френе и др. Педагогическая экология решает задачу более общую, чем насыщение экологическим материалом отдельных учебных курсов и разработка экологических дисциплин. Она нацеливается на экологизацию всего образовательного процесса и образовательной среды – во всех проявлениях,

формах их и на всех уровнях организации.

В связи с этим выделяются *принципы экологического образования*, которые могут быть использованы при разработке эколого-валеологического образования [351; 160]:

- *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 подрастающего человека 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 целенаправленного 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 приемов, средств обучения, а также форм организации различных видов деятельности.

Характеризуем теперь *совокупность основных принципов педагогической валеологии*, составленную на базе обзора принципов, приведенных Р.Н. Айзманом [5], Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушиным и А.Г. Трушкиным [105], Т.Ф. Ореховой [264], а также Л.Г. Татарниковой и А.С. Нагавкиной [230], которая может быть использована затем при разработке основных принципов эколого-валеологической подготовки педагогов системы об-

щего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности:

- *уточненные для педагогической валеологии общенаучные принципы* (по Л.Г. Татарниковой и А.С. Нагавкиной): научности, гуманизации, релевантности, сингулярности, прогностичности, информативности, идентичности;

- *принципы эколого-педагогического знания* (по И.И. Брехману в интерпретации Г.К. Зайцева [113]): 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 учетом индивидуальных возможностей подрастающего человека; выбор оптимальных педагогических технологий, учебных программ с учетом возраста, пола, социальной и экологической среды; диагностика уровня индивидуального здоровья с учетом 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.Ф. Ореховой): принцип здоровьетворения через образование; принцип уникальности личности; принцип дополнения; принцип неопределенности; принцип проектировочного образования.

Учитывая сказанное выше, раскроем выделенные нами закономерности и принципы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, используя типологию их, которая предложена Н.О. Яковлевой [398]. Такая типология представляется нам как наиболее общая, вбирающая в себя признаки типологизации зако-

номерностей, которые используют другие исследователи.

Атрибутивная закономерность

Системная организация процесса эколого-валеологической подготовки педагогов основывается на реализации потенциальных возможностей федерального учебного плана в эколого-валеологизации базовых вузовских и факультативных учебных курсов и видов специальных занятий, сопряженных с практическим активным оздоровлением.

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях является подсистемой общей системы педвузовской профессионально-педагогической подготовки. Она базируется на ее основе, а также вносит такие изменения в профессионально-педагогическую подготовку студентов, обучающихся в педагогическом вузе, которые не оказывают на нее разрушающего влияния.

В связи с этим диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования, нацеленной на формирование готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия, реализуется благодаря:

- эколого-валеологизации соответствующих учебных курсов федерального компонента учебных планов педвузовской подготовки;
- эколого-валеологическим курсам национально-регионального и вузовского компонентов учебных планов педвузовской подготовки;
- эколого-валеологизации традиционных форм внеаудиторной работы студентов;
- эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к оздоровлению самих себя и подрастающего человека.

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, являясь системой, способной к развитию, обуславливает адекватную эволюцию педвузовской профессионально-педагогической подготовки в следующих аспектах: целевом, структурном, организационном, содержательном, результативном.

С атрибутивной закономерностью непосредственно связаны следующие принципы.

- *Принцип систематичности:* эколого-валеологическая подго-

товка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях должна быть специальным образом организованной педагогической системой, имеющей все необходимые и достаточные связи как с ее надсистемой в виде общей профессионально-педагогической педвузовской подготовкой, так и ее подсистемами. Системная организация такой подготовки обеспечивается на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств образования, а также форм организации различных видов деятельности.

Такой подход к эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия позволяет рассматривать ее как педагогический феномен.

- *Принцип полноты составляющих:* количество структурно-функциональных подсистем эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях и самих связей между ними должно быть оптимальным. Выполнение этого принципа обеспечивает системность и целостность, следовательно, эффективность такой подготовки.

Есть и еще один аспект: принцип полноты составляющих позволяет реализовать одно из требований к современному образованию: оно должно диверсифицированным. Таким образом, никакая образовательная система не может состоять из идентичных элементов. К тому же число таких элементов в каждой системе может быть различно и строго определено; это зависит от самой педагогической системы.

- *Принцип образовательной комплементарности:* ни одна подсистема эколого-валеологической подготовки не может выполнить самостоятельно функцию формирования у будущих педагогов эколого-валеологической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях вне связи с другими подсистемами, дополняющими ее в структурно-функциональном единстве эколого-валеологической подготовки и в функциональной специфичности, незаменимости.

- *Принцип интегро-дифференцированного структурирования:* эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреж-

дениях основывается на сопряжении общих *эколого-валеологических идей интеграции* и *специально-частных идей дифференциации* по учебным курсам, практическим работам, тренингам, консультациям, видам учебно-научной деятельности; интегро-дифференцированное структурирование комплексного процесса формирования эколого-валеологической подготовки будущих педагогов является необходимым системным условием формирования их эффективной общей профессионально-педагогической подготовки.

Закономерность обусловленности

Актуализация формирования у будущих педагогов эколого-валеологической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности обуславливается необходимостью в профессионально-педагогической компетентности их в области целенаправленного и эффективного формирования благополучного, здорового подрастающего человека и поколения средствами адекватно развивающейся образовательной среды.

Современные мировые тенденции развития общества обуславливают те изменения, которые происходят или должны происходить в образовании. Международные исследования результативности образования подрастающего поколения (и не только в России) ярко свидетельствуют о неэффективности системы отечественного образования, что вызвало к жизни многие последние правительственные документы, конкретным примером служит «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"». Обозначенные в этом документе позиции обновления российского образования требуют нового подхода к профессионально-педагогической подготовке педагогов и результатам педвузовского образования, что и является причиной перехода на компетентностную модель выпускника педагогического вуза. Именно профессионально-педагогическая компетентность выступает мерой эффективности педагогической деятельности современного педагога.

Здоровьезатратность российского массового общего образования обуславливает наличие в перечне требований к результатам педвузовского образования эколого-валеологических компетенций в области диверсифицированного оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия. Обладание будущими педагогами системы общего образования такими компетенциями и есть эколого-валеологическая компетентность. Она служит базой для формирования эколого-

го-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Формирование такой компетентности, следовательно, эколого-валеологической готовности происходит не сразу и не вдруг, а в результате реализации поэтапной и целенаправленной эколого-валеологической подготовки студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

С закономерностью обусловленности связаны принципы.

- *Принцип образовательной конгруэнтности:* функционально дополняя друг друга, эколого-валеологическая подготовка, подготовленность и компетентность обеспечивают процессуальность и итоговость безусловной эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Тем самым принцип утверждает значимость для итоговой готовности выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности в области формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой всех функциональных этапов, выстраивающих в последовательность «стартовая эколого-валеологическая готовность – эколого-валеологическая подготовка – эколого-валеологическая подготовленность – эколого-валеологическая компетентность – итоговая эколого-валеологическая готовность».

- *Принцип формирования образовательной среды:* устойчивое развитие системы эколого-валеологической подготовки, нацеленной на формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, возможно при условии создания в педагогическом вузе целостной образовательной среды, а также сбалансированности, взаимоприспособленности, дополняемости ее подсистем. При этом необходимо учитывать, что в процессе подготовки меняются все субъекты образования, поэтому не может не меняться и образовательная среда педвуза, которая, таким образом, является не только развивающей, но и развивающейся.

- *Принцип ориентации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов на систематическую практическую оздоровительную работу со студентами педагогического вуза:* единство образовательного процесса, интегрирующего обучение, воспитание и целенаправленное развитие студентов педагогического вуза в ходе эколого-валеологичес-

кой подготовки, и интерактивного оздоровления их способствует формированию эколого-валеологической компетентности и готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Непрерывное утверждение эколого-валеологии как фундаментальной идеи и важного мировоззренческого фактора в процессе формирования системной эколого-валеологической подготовки педагогов, радикализирует воспитание у будущих педагогов потребностей и желаний в оздоровлении самого себя. Полученные навыки оздоровления будут потом передаваться школьникам и их родителям, как и навыки оздоровления окружающей среды.

Закономерность эффективности

Результативность эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обеспечивается системой мониторинговых мероприятий по изучению и обеспечению качества эколого-валеологического образования.

Для оценки эффективности эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования необходимо постоянное изучение условий, обеспечивающих ее качество. К таким условиям мы относим соответствие целевого, организационного, содержательного, процессуального, ресурсного, результативно-оценочного обеспечения педвузовской эколого-валеологической подготовки будущих педагогов социальному заказу, потребностям общего образования, диверсифицированным особенностям подрастающего человека.

Подчернем: эколого-валеологическое образование нацелено на формирование ответственных, коадаптивных отношений человека и окружающей среды, которые являются важным фактором комплексного благополучия человека. Они же обуславливают отношения будущего педагога с другим человеком, учебной группой (коллективом), с педагогами, с друзьями, в семье и с обучаемыми. Таким образом, эколого-валеологическая подготовка обеспечивает формирование эколого-валеологической культуры будущего педагога на основе развития культуры любви к природе и ответственного отношения к ней и своему здоровью.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что эффективность эколого-валеологической подготовки студентов педагогического вуза имеет многоаспектную направленность, при этом особую значимость приобретает лонгитюдный анализ, включающий педагогический мони-

торинг, верификация и валидность оценки эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Педагогический мониторинг позволяет отследить поэтапные результаты эколого-валеологической подготовленности и сделать прогноз на будущее, а также итоговую эколого-валеологическую готовность будущих педагогов; верификация – оценить соответствие моделируемых процессов эколого-валеологической подготовки и практических результатов ее; валидность – подтвердить полученные практические результаты подготовки педагогов результатами эколого-валеологического образования подрастающего человека и поколения.

С закономерностью эффективности непосредственно связаны следующие принципы:

- *Принцип адекватности научного обеспечения* процесса эколого-валеологической подготовки будущих педагогов: адекватность научного обеспечения процесса эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях и личностно-возрастного развития подрастающего человека обуславливается этапными психофизиологическими и национальными особенностями подрастающего человека, а также образовательной средой, методами обучения, воспитания и целенаправленного развития.

- *Принцип технологичности:* процесс эколого-валеологической подготовки студентов, обучающихся в педагогическом вузе, представляет систему определенных этапов, которые имеют целью формирование у будущих педагогов эколого-валеологической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Последовательность этих этапов может быть не линейной, но отсутствие хотя бы одного из них приводит к негативным последствиям. Содержание каждого этапа предполагает вариативность и творчество в процессе его реализации, а также необходимость и возможность педагогического мониторинга.

- *Принцип диагностической обеспеченности:* адекватность оценки результативности эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обеспечивается необходимым и достаточным диагностическим аппаратом. Каждый этап эколого-валеологи-

ческой подготовки студентов педагогического вуза необходимо сопровождать соответствующей диагностикой, сначала стартовой, позволяющей оценить не только базовую подготовленность студентов-первокурсников в области изучаемых дисциплин, но и стартовую эколого-валеологическую готовность к оздоровительной деятельности, затем этапной (промежуточной) и, наконец, заключительной, позволяющей выявить уровень итоговой эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

- *Принцип непрерывного повышения квалификации преподавателей педагогического вуза:* адекватное понимание целей, технологического обеспечения и содержания результатов эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обеспечивается поддержанием постоянно высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза. На формирование у студентов педагогического вуза эколого-валеологических компетенций оказывает большое влияние личностная позиция и педагогическое мастерство преподавателей, способных организовать и эффективно реализовывать интерактивный процесс обучения, воспитания и целенаправленного развития будущего педагога.

Помимо специфических принципов, рассмотренных выше, нами определены и *основные общие принципы* формирования концепции эколого-валеологической подготовки педагогов общего образования:

- *принцип гуманизации* эколого-валеологической подготовки – утверждаются права человека на жизнь и личное благополучие, здоровье и благоприятную окружающую среду – во всем многообразии ее проявлений;

- *принцип научности* – достижение достаточного уровня достоверности информации об устойчивом или коадаптивном развитии человека, природных, и социально-природных систем;

- *принцип прогностичности* – актуализируются заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути развития жизни, человечества, здоровья человека – на пути перехода биосферы в состояние ноосферы;

- *принцип непрерывности* – постепенность и этапность формирования развивающегося здоровья человека, экологической и эколого-ва-

леологической ответственной личности.

Выделенная нами совокупность принципов не является исчерывающей и может быть дополнена другими принципами, отражающими требования к эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Непосредственная разработка концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обусловливается и обеспечивается следующими обстоятельствами:

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

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

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

- разрабатываемая тематическая концепция рассматривается в глубокой взаимосвязи с уже разработанными концепциями и концептуальными основами научной эколого-валеологии, концепции модернизации российского образования, концепции высшего профессионального образования, концепции экологического и валеологического образования;

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

Разработка и реализация концептуальных целей, задач, методологии, выявление закономерностей и принципов эколого-валеологического образования концептуально обуславливают содержание, организацию и технологическое обеспечение эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности, которая является *надстройкой* над школьным эколого-валеологическим образованием; а вместе они *глубоко и сущностно взаимосвязаны*.

ГЛАВА VII

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Новационная педагогическая система, которая представлена в монографии, является искусственной системой, создаваемой в качестве средства решения актуальной проблемы подготовки педагогов-профессионалов к формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

Обращение к концептуальному моделированию такой подготовки будущих педагогов упреждено нами моделированием комплексной методологии создания искусственной системы, созинерии, которая имеет, с одной стороны, ряд функционально-факторных этапов, как достаточно разработанных, так и мало используемых, а, с другой, целесообразно некоторое расширенное уточнение этой методологии.

К числу последних относятся «педагогическая инженерия», требующая, по своей немалой значимости, особого внимания, а также введенные нами в «созинерию» следующие дополнительные функционально-факторные этапы:

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

Создать, сформировать, изобрести можно лишь то, что не существ-

вует в окружающем мире. При этом «создание» и «изобретение» обуславливаются упреждающими и сопутствующими факторами: потребностями, проблемами, придумыванием, гипотезами, экспериментами, сопутствующими обстоятельствами и т.д. Так создавались человеком, например, современные системы «образование» и «эколого-валеологическое образование» – от полного естественного их отсутствия в природе до спонтанной обыденной передачи сначала опыта, потом – знаний, умений и навыков, а затем – создания и совершенствования целостных систем образования вообще и эколого-валеологического образования в частности.

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

Такое явление как «передача» последующим поколениям названных упреждающих приобретений развивалось в процессе исторического развития человека и общества. На определенном этапе такого развития возникли потребности уже в «профессиональных» учителях и в создании достаточно систематизированного образования.

Таким образом, образование необходимо рассматривать как специфический исторически развивающийся процесс, который создавался для того, чтобы целенаправленно формировать личность в связи с потребностями общества, и который продолжает совершенствоваться, модернизироваться на пути к созданию такой образовательной системы, которая в большей степени, чем прежняя система, соответствовала бы этапным потребностям и запросам развивающегося общества. Один из самых ярких современных философов педагогики Б. Саймон выразил эту мысль достаточно афористично: «... весь исторический процесс следует рассматривать как образовательный, а образование – в качестве способа формирования человека внутри общества» [311, с. 54].

К сожалению, подготовка педагогов-профессионалов, способных в массовом порядке, целенаправленно и достаточно эффективно решать

проблему формирования подрастающего человека, как личности, ответственно и рационально относящегося к природе, обществу и самому себе, значительно отстает по содержанию, технологиям, этапно-временному балансу и самой разработке от потребностей и общих ценностных установок современного общества. Именно поэтому подготовка педагогов, нацеленных на оздоровление социально-природных систем, общества и человека и на коадаптацию взаимоотношений их, далека от предъявляемых требований и реальных нужд современного общества. Особенно это касается современной педвузовской подготовки будущих педагогов системы общего образования.

Разрабатываемая эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях доводится в процессе создания от уровня стартовой, исходной практики и последующего обобщения ее до завершающей этапной практики, затем до формирования общей теории – через систематизацию этапных результатов и, наконец, до практики итоговой, подтверждающей ее эффективность. Таким образом, обозначенная последовательность актуализирует разработку первичной «действующей» концептуальной модели исследуемой подготовки будущих педагогов. В связи с этим мы и обращаемся, прежде всего, к педагогическому изобретательству и его высшему проявлению – педагогической инженерии, а также педагогическому моделированию и адекватному технологическому обеспечению. Названные «компоненты», точнее этапы, создания новационных педагогических систем, имеют свое функциональное назначение, которое и рассмотрим далее в этой главе.

*Педагогическая инженерия – в аспекте создания
эколого-валеологической подготовки будущих педагогов
к диверсифицированной оздоровительной деятельности*

Изобрести – значит создать, работая творчески, что-либо новое, прежде неизвестное [326, т. 1, с. 899].

В таком 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, знаниями об определенных исходных явлениях и последующим инсайтом, *во-вторых*, – последующим творческим процессом, направ-

ляемым потребностями и устремлениями человека или общества, и, *третьих*, итоговым результатом, который отличается от исходного явления своей новизной. Следовательно, «изобрести», это значит пройти по пути открытия чего-то нового. 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.

Реальное проявление изобретательства в области педагогики не может не иметь названия «*педагогическое изобретательство*», переходящее в «*педагогическую инженерию*». Обращение к истории педагогического изобретательства позволило установить тот факт, что данное понятие стало широко использоваться во второй половине XX века для обозначения «специфического вида творческой деятельности педагога по разработке новых для текущего момента идей, конструкций, объектов, способствующих оптимизации педагогического процесса» [398, с. 147]. Исследования в этой области отражены в работах отечественных ученых (В.В. Белич, В.И. Загвязинский, Б.Л. Злотин и А.В. Зусман, Н.В. Кузьмина, З.Ф. Мазур, В.П. Ушачев, В.С. Шубинский, Н.М. Яковлева и др.).

Если исходить из того, что в переводе с французского *ingénieur* (лат. *ingenium*) означает буквально *способность, изобретательство*, то, *во-первых*, этим объясняется, почему 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, определенном выше как *творческий обновляющий процесс, выделяется такой его вид, который основывается на использовании системных научных подходов и знаний, а также адекватных им технологических умений, который и принято называть инженерией*.

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

Не останавливаясь на истории развития инженерии, отметим, что в 40-х годах XX века появляется такое ее направление как «психологическая инженерия», а в 80-х годах – «социальная инженерия».

Среди первых исследователей современных социоинженерных проблем необходимо отметить, прежде всего, среди зарубежных ученых Х.Е. Барриеса, Х. Бекнера, И.Х. Мэджа, Я.А. Нисбета, И. Пригожина, К. Поппера, И. Стенгерса и др., а среди отечественных – Г.А. Антонюка, А.К. Зайцева, А.И. Кравченко, И.П. Попову, Л.Д. Сысоеву, Ж.Г. Товденко, В.И. Щербину и др.

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, который обусловлен опережающим кризисом российского общества.

В этих условиях и возникает актуализированная необходимость не только в радикальных преобразованиях глобальных и локальных социальных и образовательных систем, но и в *создании* новых систем подобного типа.

Сущностная глубина и масштабность этих преобразований имеют целевые, содержательные, процессуальные, технологические, материальные, духовные, культурные, ценностные основания. Эти обстоятельства и побуждают к поиску методов и методологий системного совмещения научного и практического обоснования, обеспечения и конструктивного решения актуальных современных проблем. В этом аспекте мы и обращаемся к педагогической инженерии.

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

Выделяя педагогическую инженерию, имеют в виду специфическую инженерную деятельность и инженерный подход к изучению и практическому проведению радикальных изменений или даже созданию педагогических образовательных систем.

Инженерная деятельность, в сравнении с другими видами деятельности, будучи достаточно своеобразной, проявляется в следующем:

- во-первых, в самой *природе объектов* инженерной деятельности, которые являются *искусственными объектами, явлениями, системами, создаваемыми самим человеком*, например, искусственный спут-

ник, искусственный отбор, искусственный интеллект, эколого-валеологическое общее образование, эколого-валеологическая подготовка студентов педагогических вузов и т.д.;

- 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 методологических систем, которые *преобразуют* объекты, явления, материалы, обучение, воспитание, образование, информацию, социум, культуру и т.д. – в *более полезные, потребные и ценностные формы* их.

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 [361, с. 284–293].

Социоинженерный подход к педагогическим системам, процессам «выражается в *конкретно-практических и методологических установках* на применение комплексных антрополого-социальных научных знаний и методов для изменения самого подхода 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» [там же, с. 288].

В приведенной развернутой цитате выделяются следующие аргументы, мотивирующие *актуальность использования метода инженерии* в различных областях знаний и деятельности:

- 1) инженерный подход нацелен, прежде всего, на создание, а затем уже на выявление установок по обновлению определенных знаний, методов, деятельности – с целью целесообразного изменения «самого под-

хода» к проектированию, программированию, организации и контролю за развитием определенных систем, например, педагогических;

2) инженерный подход, не конкурируя с системным подходом и конкретными методами научно-прикладной деятельности, позволяет упорядочить многообразие подходов и методов создания и изучения конкретного явления;

3) инженерный подход не подменяет и не игнорирует, но использует концептуальное обоснование и обеспечение разработки отдельных проблем.

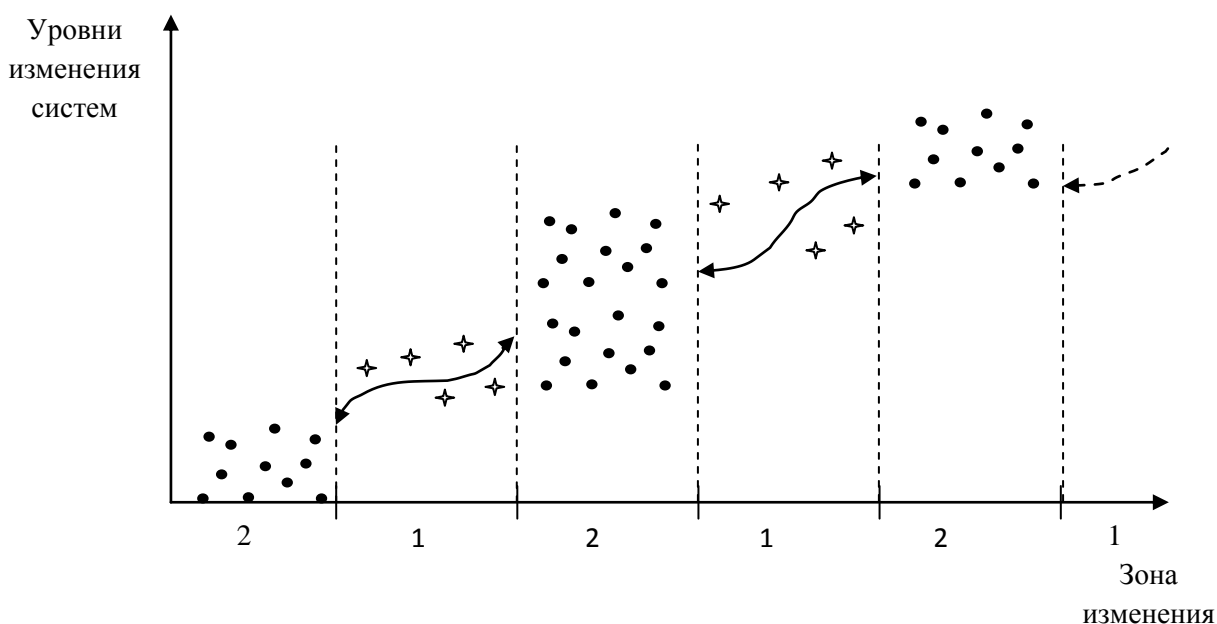
Безусловно принимая эти аргументы и имея в виду специфику и особенности рассматриваемой в нашем случае проблемы, следовательно, объекта и методов исследования, в своем исследовании мы конкретизируем, уточним и разовьем общие положения, приведенные в цитируемом источнике.

Процесс создания эффективных и целесообразных искусственных систем должен быть научно-эмпирическим, инженерным. Этот процесс необходимо научно осмысливать и обосновывать, соотнося результаты поисков с этапной и итоговой практикой. Эта логика и ведет к комплексным явлениям, называемым социальной инженерией и педагогической инженерией.

К. Поппер рассматривал социальную, следовательно, и педагогическую, инженерию «как *метод постепенных реформ и преобразований*» [355]. Но 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, конечно, на основе специфического комплексного процесса, имеющего специфические функционально-факторные этапы. Этот комплексный процесс может расчленяться на периоды двух типов – постепенного и сущностно-радикального преобразования системы.

Таким образом, процессы создания и развития образовательных систем, имеющие выраженные периоды конструирования и преобразования, а также постепенного изменения и обновления, необходимо соотносить с выраженными периодами достаточно устойчивого и проблемного, кризисного, развития динамических систем (рис. 6) [257]. В этом, собственно, и заключается одна из общих закономерностей разви-

тия, которая характеризует природу сложной изменчивости материальных и адекватных идеальных систем.



1 – зона постепенного (последовательного) развития системы.

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

- • – потенциально-возможные дискретные варианты изменения системы, приводящие к скачкообразному изменению.
- ✦ ✦ – потенциально-возможные дискретные вариации изменения системы, обуславливающие постепенное развитие.

Рис.6. Эволюционно-кризисные изменения образовательной системы под влиянием факторов, обеспечивающих последовательность изменений и скачкообразность, кризисность их

Дадим характеристику предметной области педагогической инженерии, в которой 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;

- *личностно-групповой*, обращенный к регуляции субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в педагогическом процессе.

В связи с описанными уровнями педагогической инженерной деятельности выделяется система четко выраженных *направлений* этой деятельности:

- *анализ и диагностика* инженерно-конструктивных возможностей и основных характеристик педагогических систем;

- *инженерное конструирование* педагогических систем – на основе их проектирования, программирования, планирования;

- *инженерное обслуживание* педагогических систем: конструктивная проработка, совершенствование, экспериментирование в аспекте эксплуатации систем.

Основные проявления предметной области педагогической инженерии характеризуются следующим:

- *ориентация на процессуальное изучение* и 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 ее организации, структурируемости, функциям и подходам к разработке подсистем.

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 *приобретен большой опыт* в социальной, следовательно, и педагогической инженерии. При этом отдавался отчет в том, что радикальные и глобальные изменения социальных и педагогических систем *несут опасность не-*

предвиденных последствий и разрушений [404].

Разработанная и существенно дополненная нами методология создания искусственных систем (созинерия) как последовательность функционально-факторных этапов педагогической инженерии (в широком ее понимании) предполагает достаточно последовательное чередование практики, теории и собственно изобретательства – при всей возможности достаточно глубоких радикальных шагов и подходов, которые в определенном смысле последовательны и достаточно постепенны.

В связи с разработкой (на основе общих идей педагогической инженерии) научного обоснования и *обеспечения процесса и результата создания эколого-валеологической подготовки* будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях целесообразно *ориентироваться* на комплексную и глубинную *модернизацию* российского образования в целом и *педвузовского образования* в частности – в аспекте радикального обновления и оздоровления *образовательной среды и образовательных технологий*, то есть экологизации, валеологизации и комплексного оздоровления образования, которому придается эколого-валеологическое обеспечение.

Оздоровление образовательной среды и образования разных уровней, каждый из которых обусловлен характерной личностно-возрастной спецификой обучаемых и адекватным содержанием, процессуальностью, характером, методологией образования и динамизмом его, разрабатывалось 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, приводящих к построению соответствующих концепций экологического, валеологического и эколого-валеологического образования, которые вполне подпадают под понятие «*педагогическая инженерия*».

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

логическое образование» и «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов системы общего образования». Подробно это рассмотрено в предыдущих главах, здесь же подчеркнем следующее.

1. В качестве базовых, этапных факторов инженерии педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях выберем системы «экологическое образование» и «валеологическое образование».

Такой выбор обусловлен следующими факторами:

- *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 и валеологии с окружающей средой, точнее, с взаимоотношениями ее и человека;

- *в-третьих*, *концептуальные связи* экологии (экологического образования) и валеологии (валеологического образования) *индуцируют* интеграцию этих научно-прикладных областей в эколого-валеологию – в виде научной и образовательной областей.

В связи с этим мы и рассматриваем характеристики инженерного подхода к экологическому образованию и валеологическому образованию, на основе чего уже можно перейти к инженерно-концептуальной разработке создания эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

2. Фундаментальная инженерно-концептуальная разработка экологического образования началась в России с 80-х годов XX века, но особенно энергично происходит в 90-е годы (С.В. Алексеев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина, Н.Ф. Реймерс и др.).

В связи с масштабной разработкой экологии как науки и вида образования к концу XX века были получены следующие наиболее общие и достаточно значимые результаты:

- экология настолько обогатилась знаниями и методами решения актуальных экологических проблем, что приобрела интегральный, це-

лостный характер, закрепившись как самостоятельная социально значимая наука;

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

- экологическое образование официально признается как одно из приоритетных направлений совершенствования деятельности образовательных систем;

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

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

- достигается достаточная подготовка и повышение квалификации педагогических кадров по вопросам экологического воспитания;

- в рамках Концепции общего экологического образования [160] высвечивается взаимосвязь экологии и здоровья, тем самым закладываются концептуальные основы общего эколого-валеологического образования, что является важным фактором последующей разработки концепций эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего 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, показавший, что 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;

- *создание*, педагогическое *изобретение*, педагогическая *инжене-*

рия экологического образования – дошкольного, начального, основного общего, среднего (полного), высшего образования по разным специальностям – в связи с необходимостью формирования подрастающего поколения, готового конструктивно и эффективно решать глобальные и локальные экологические проблемы;

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

- *функциональные изменения экологического образования* в виде акцентирования внимания на определенных 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 экологического образования* – совершенствование, обновление, переработка, развитие, обусловленные развитием самого научного знания, реальными экологическими проблемами и развитием образования в целом.

3. Разрабатывая концепции валеологии и валеологического образования, многие исследователи (Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин [105, с. 137–164]; Л.Г. Татарникова [343, с. 69–95]; В.П. Петленко [66, т. 1, с. 47–52]; Л.С. Нагавкина и Л.Г. Татарникова [230, с. 21–25]; В.П. Казначеев [140, с. 188–201]; З.И. Тюмасева и Б.Ф. Кваша [353, с. 143–170]) не могли не исходить из того, что валеология – достаточно сложившаяся наука, основы которой заложил И.И. Брехман. Хотя есть и другое мнение, так, еще в 1997 году В.П. Казначеев писал: «... валеология – это новое междисциплинарное направление, которое еще не сформировалось в отдельное поле науки» [140, с. 189].

Инженерно-концептуальное развитие валеологии и валеологического образования происходило по следующим направлениям:

- *анализ исторически, национально и обыденно обусловленного*

развития отношений человека к своему физическому, духовному и социальному благополучию, а также к благополучию биоэкосоциальной 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, 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 педвузовского 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 обучаемых;

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

- *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 обучаемых.

При концептуальной разработке эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях нами используются [105] и уточняются следующие интегрированные основополагающие валеологические идеи:

- 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 учетом 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.

Таким образом, рассмотренная выше совокупность научно-педагогических факторов обуславливает функциональность этапов процесса инженерного создания новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

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 образование* или *экологизация и валеологизация образования*, а также *эколого-валеологическая наполняемость* его – при выраженной личностно-возрастной направленности обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека;

- системная гипотетическая диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования к оздоровительной деятельности – как создаваемая и развиваемая система;

- *структурно-функциональная и технологическая характеристика* педвузовского формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности – на основе эффективного использования возможностей педвузовского учебного плана в аспекте федерального, вузовского и факультативного компонентов;

- *концептуальное обоснование* эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- *методическая и технологическая отработка и оценка* качества педвузовской эколого-валеологической подготовки будущих педагогов системы общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности.

Педагогическое моделирование – в аспекте создания эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях

Педагогическое моделирование, опирающееся на общую теорию моделирования, разработанную в философии, психологии, социологии, кибернетике и других науках, мы рассматриваем как необходимый компонент создания новационной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. При этом используем результаты исследований в этой области, получившие отражение в работах отечественных ученых (Л.К. Волченкова [71], Е.С. Заир-Бек [112], В.Е. Радионов [293], Л.М. Фридман [370], Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [396] и др.).

В общей теории моделей и теории моделирования педагогических объектов, явлений, процессов существуют самые разные подходы к их моделированию. При этом ни один из них не квалифицируется как «плохой – хороший» или «лучший – худший». Вопрос ставится по-другому: найти, выбрать модель, адекватную изучаемому объекту.

В связи с этим обратимся к сущности моделирования педагогических явлений.

Л.М. Фридман [370, с. 89] подчеркивает, что моделирование как способ научного познания имеет очень глубокие основания. Оно нацелено не только на выявление определенных закономерностей процессов, но и на овладение идеями и методами, важными с точки зрения общей культуры, ибо знания могут (и даже должны) забываться, а вот идеи и методы становятся основой для самообразования, самосовершенствования. Для нас это особенно важно в связи с темой исследования. Идеи и методологические аспекты нашего исследования позволяют актуализировать моделирование как один из основных методов науки, научного познания, который обладает огромной эвристической силой, ибо с его помощью удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, т.е. сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения.

Многозначность термина «модель» обуславливается многоплановостью процесса выяснения, воспроизведения, описания свойств объек-

тов, процессов или явлений с помощью некоторых других специально подобранных или построенных объектов, процессов или явлений, которые, собственно, и называются моделями.

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

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

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

При моделировании некоторого реального объекта необходимо помнить о пределах аналогии этого объекта и его модели, ибо, с одной стороны, модель должна быть проще (в определенном смысле) изучаемого явления – ведь ради такого упрощения она и создается, а с другой стороны, модель и моделируемый объект должны быть изоморфны относительно совокупности изучаемых свойств, то есть между свойствами модели и ее объекта устанавливается взаимно-однозначное соответствие.

В борьбе названных противоположных качеств модели – ее простоты и изоморфности моделируемому объекту – и проявляются общие трудности моделирования. Пути преодоления этих трудностей исследуются в общей и специальной теории моделей.

Модель (в широком понимании) – это *образ* или *прообраз* (условный или мысленный) – описание, схема, чертеж, изображение, график, план, карта и т.д., который используется при определенных условиях в качестве «заменителя» некоторого объекта, явления, процесса [330, с. 388].

Это определение мы и используем в нашем исследовании. Отметим, однако, что в специальных разделах науки (физике, химии, языкознании и т.д.) используются специальные понятия модели (в узком понимании). Под *педагогической моделью* будем понимать проекцию парадигмальной системы «модель» на парадигмальную систему «педагогика».

Анализ показал, что существуют различные авторские подходы к классификации моделей. В.А. Штофф выделяет модели физические (материальные), имеющие природу, сходную с оригиналом, и идеальные (мысленные), которые существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Это знаковые и образные модели [25]. Л.М. Фридман классифицирует модели по способу представления:

модели-представления воображаемых объектов, модели-представления реальных объектов, прогнозирующие модели-представления, описательные модели-представления.

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

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

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

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

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

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

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

При всем многообразии типов моделей для нас важно следующее:

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

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

3. Типология взаимоотношений модели и «оригинала» порождает

иерархию моделей – по снижению уровня сложности.

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

Именно эвристическая функция моделей играет важную роль в формировании и реализации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

При всем разнообразии сторон моделирования их объединяет представление о модели, прежде всего, как об орудии познания, то есть это одна из важнейших философских категорий. Для нашего исследования это особенно важно, учитывая нацеленность современной методологии педагогических исследований на обусловленный философский категориальный ряд.

Из самой сущности понятий «концепция» и «модель» следует, что эффективно можно смоделировать лишь то явление, у которого выявлены и описаны важнейшие характеристические свойства, то есть для которого создана концепция. Таким образом, в основе любой модели лежит некоторая концептуальная установка. Разрабатывая концептуальную модель эколого-валеологической подготовки, мы прежде всего учитываем системную взаимосвязь уровневых педагогических явлений, в ряду которых находится исследуемая подготовка будущих педагогов.

В связи с этим можно говорить о многоуровневой концептуальной модели эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях (рис. 7–14).

1 уровень концептуальной модели раскрывает место и роль отдельных видов эколого-валеологического образования и эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях (рис. 8).

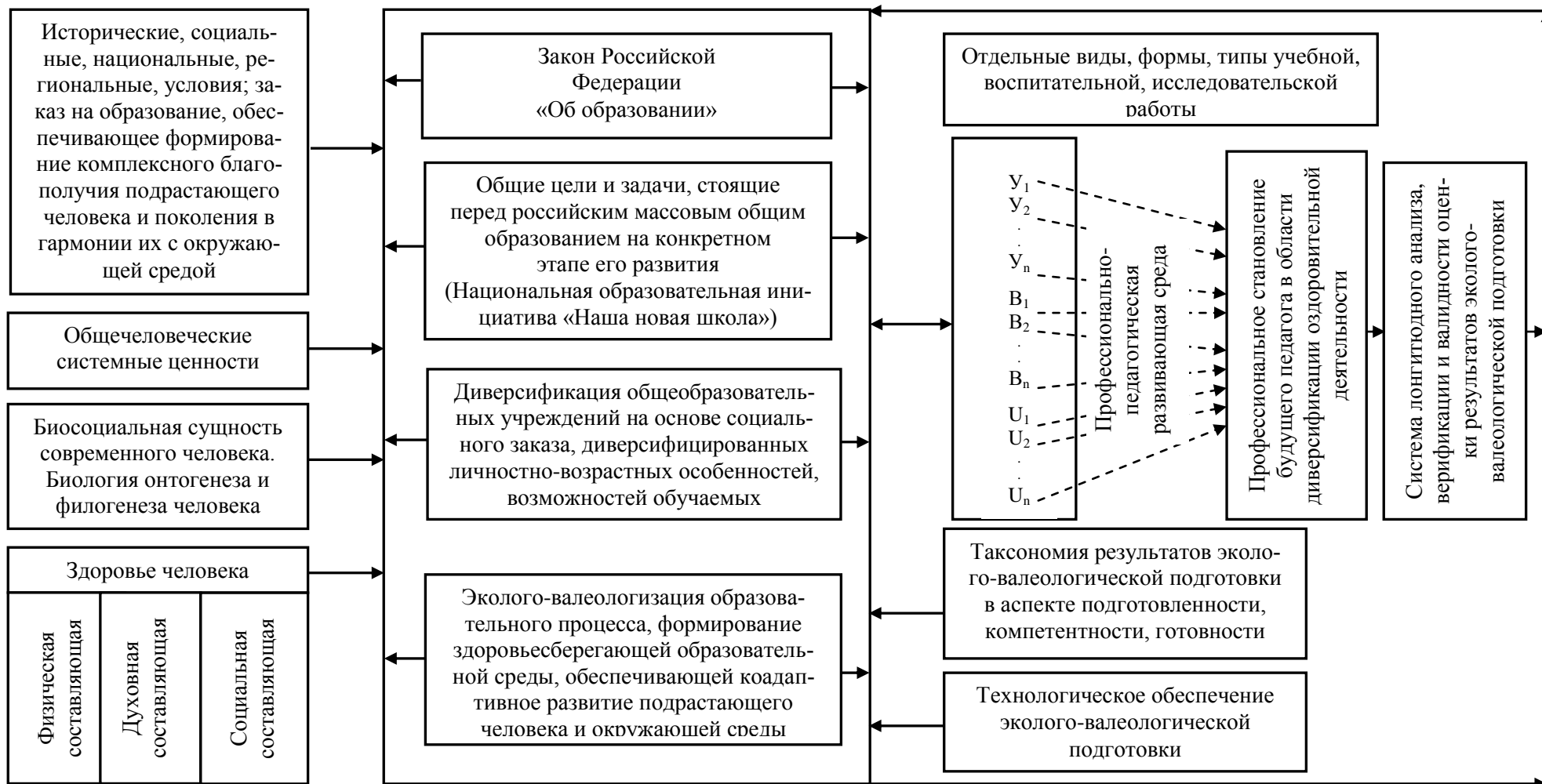


Рис. 7. Онтологическая основа эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях

Рассматривая эколого-валеологическое образование в аспекте непрерывного образования, целесообразно говорить о непрерывном эколого-валеологическом образовании. При этом образование интегрирует обучение, воспитание и целенаправленное развитие подрастающего человека, а сам подрастающий человек развивается, воспитываясь и обучаясь (по Л.С. Выготскому, В.В. Давыдову, С.Л. Рубинштейну и др.). Таким образом, эколого-валеологическое образование мы рассматриваем как процесс эколого-валеологического развития через эколого-валеологическое обучение и воспитание. Этот процесс непрерывный, так как непрерывно развитие взаимоотношений человека к другому человеку, социальным группам (обществу), природе, социально-природной среде и самому себе.

Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, как составляющая непрерывного эколого-валеологического образования, предполагает достаточно глубокие специальные знания в области окружающей среды, образовательной среды, диверсифицированных особенностей развития подрастающего человека, прежде всего, психологии развития.

Именно поэтому эколого-валеологическая подготовка соотносится с эколого-валеологизацией педвузовской профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, которая на рисунке 8 представлена в виде двунаправленного процесса: восходящего непрерывного эколого-валеологического образования и нисходящего профессионально-педагогического обеспечения его.

II и III уровни – характеризуют функциональную надсистемность и структурно-функциональную внутреннюю системность эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях (рис. 9 и 10).

Задача формирования у будущих педагогов системы общего образования эколого-валеологической готовности к диверсифицированному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия не сводится к обучению в отдельной предметной области «валеология». Для решения этой комплексной задачи необходимы целенаправленные и скоординированные действия многих взаимосвязанных структур, которые организуют все виды деятельности обучае



Рис. 9. Модель II уровня функциональной надсистемности эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях

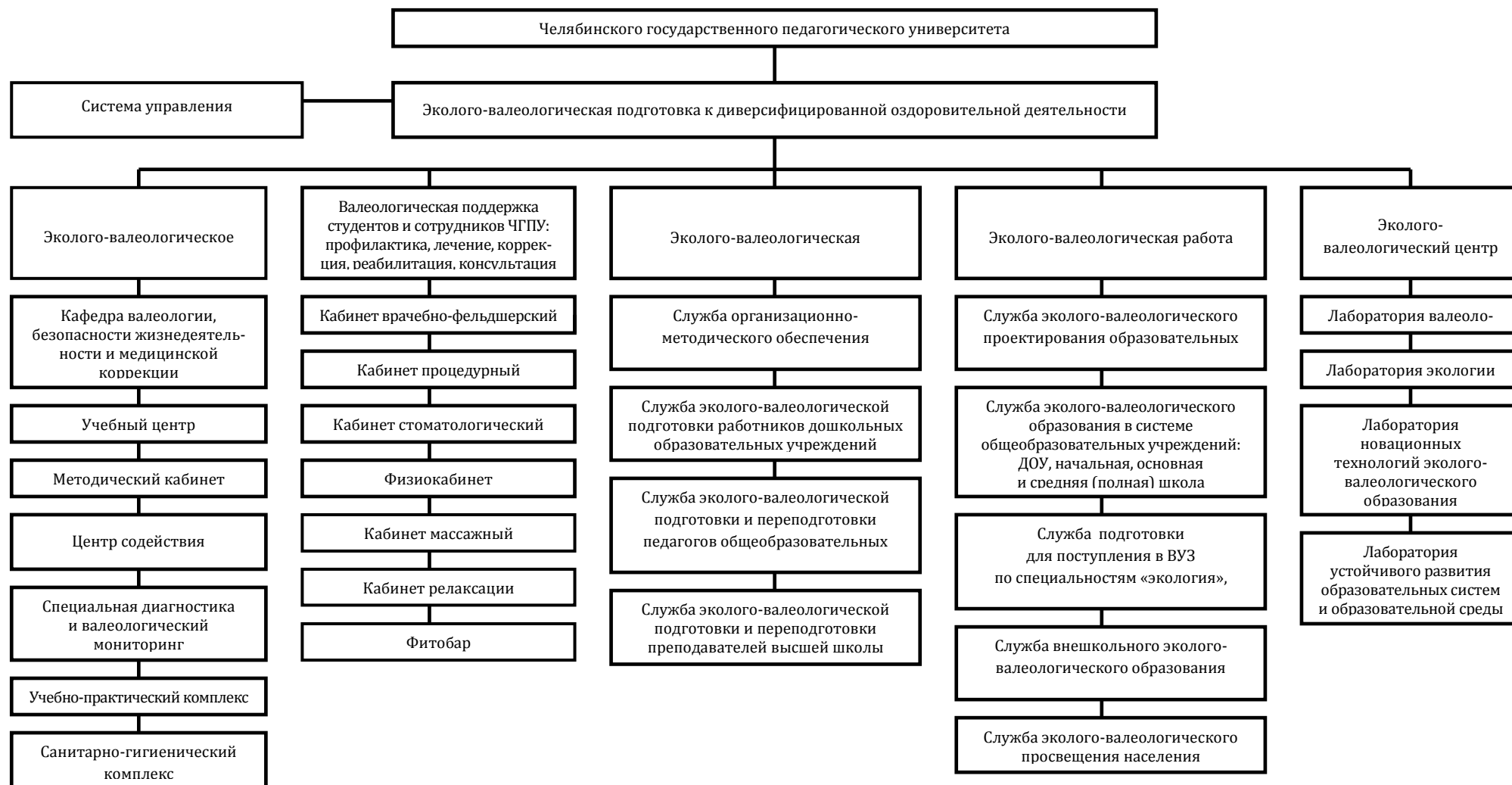


Рис. 10. III уровень концептуальной модели: структурно-функциональная внутренняя системность эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности

мых (учебной, воспитательной, научно-исследовательской) в связи с установкой эколого-валеологической направленности образования.

Внешне-системное и внутри-системное моделирование эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях позволяют рассматривать структуру, функции, деятельность субъектов исследуемой подготовки – во всем многообразии проявлений ее системности.

IV уровень концептуальной модели обеспечивает *устойчивое развитие эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях в системе педвузовского образования, а также в системе повышения квалификации и переподготовки* (рис. 11).

Устойчивое развитие педвузовской эколого-валеологической подготовки будущих педагогов приобретает особую значимость в связи со следующими обстоятельствами:

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

- важнейшим фактором развития биоэкосоциальных систем является устойчивое развитие образования;

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

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

- эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях должна быть ориентирована на устойчивое развитие системы образования в конкретном общеобразовательном учреждении.

Именно поэтому реальная педвузовская эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов системы общего образования к формированию комплексного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с окружающей социально-природной средой должна олицетворять идеал устойчивого развития, который определенным образом ус-

Самоуправляющаяся система эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях



Рис. 11. IV уровень концептуальной модели, обеспечивающий устойчивое развитие эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности

ваивается студентами педагогического вуза в процессе их подготовки.

Рассмотренное выше позволяет нам сделать вывод о том, что исследуемая нами подготовка будущих педагогов должна рассматриваться как предпосылка устойчивого развития современного общества.

V уровень – раскрывает *аксиологическую обусловленность* основных составляющих *эколого-валеологической подготовки* будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях в системе непрерывного эколого-валеологического образования.

Глобализация современного общества, а также сближение, проникновение и обогащение образовательных систем России и других стран мира нацеливает развивающуюся личность на овладение, прежде всего, общекультурными ценностями. Выживание и прогрессивное развитие человечества может быть реализовано на основе создания целостного образовательного пространства, общего для всей человеческой цивилизации. Центром такого пространства должно стать эколого-валеологическое образование, реализовывать которое предстоит «новым» педагогам, обладающим эколого-валеологической подготовленностью, компетентностью, готовностью.

Для нашего исследования важна проекция общекультурной идеи на эколого-валеологическую подготовку будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Она пронизывает все подсистемы этой подготовки – от ценностей, целей, задач до образовательной среды, технологий и результатов педвузовской эколого-валеологической подготовки (рис. 12).

Признание жизни и здоровья как непреходящих ценностей изменяет характер взаимоотношений человека с окружающим миром и самим собой, что, безусловно, обеспечивает выход человечества из глобального экологического кризиса, способствует выживанию и развитию земной цивилизации. В связи с этим, имея в виду интегрированную, полипредметную природу эколого-валеологии и соответствующего вида образования, нами предложена «расширенная» профессиограмма педагога – в аспекте диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

VI уровень концептуальной модели раскрывает *дидактическую диверсификацию эколого-валеологической подготовки* будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразова-



Рис. 12. V уровень концептуальной модели: аксиологическая обусловленность основных составляющих экологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях



Рис. 13. VI уровень концептуальной модели: дидактическая диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях

тельных учреждениях в системе непрерывного эколого-валеологического образования.

Содержательные основы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях обусловлены следующими обстоятельствами:

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

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

– эколого-валеологическая *регламентация* и возможная диверсификация и вариативность, по интересам студентов, *содержания и технологического обеспечения* базовых и вузовских учебных курсов, а также факультативных курсов и дисциплин по выбору, педагогической практики и активного оздоровления;

– упреждающая необходимая и достаточная *эколого-валеологическая подготовка вузовских преподавателей*, задействованных в реализации системы эколого-валеологической подготовки педагогов.

Понимая под «содержанием» эколого-валеологической подготовки будущих педагогов (в широком толковании «содержания») основу, сущность соответствующего явления, процесса [326, т. 4, с. 251], будем иметь в виду, прежде всего, *проектирование* фундаментальной предметности эколого-валеологии на общую педвузовскую подготовку педагогов – проектирование, которое индуцирует «совокупность общих существенных признаков» [там же] эколого-валеологической подготовки педагогов, а также технологизацию этого вида подготовки и системную организацию ее – при безусловной ориентации на эколого-валеологическое образование школьников.

Для мотивированного и эффективного внедрения эколого-валеологии в педвузовскую подготовку, вообще говоря, *не обязательны радикальные или революционные преобразования* учебных планов. Достаточно целесообразное использование возможностей, заложенных в эти планы, при квалифицированной реализации их соответствующими коллективами вузовских педагогов.

Такая уверенность основана на следующих факторах:

1) *квалификационная характеристика выпускника* педвуза имеет изначально выраженную экологическую и валеологическую направленность, хотя термины «экология», «валеология» и «эколого-валеология» при этом не используются;

2) *регламентирование содержания*, заложенное в учебные курсы, предусмотренные учебным планом, практически обеспечивает достаточные объемы взаимодополняющих экологической, валеологической и эколого-валеологической подготовок будущих педагогов, при этом имеются в виду обязательные и факультативные курсы и курсы по выбору, а также внеаудиторная работа.

К числу таких дисциплин относятся *отдельные курсы целиком* (например, по *федеральному компоненту* – «Возрастная анатомия и физиология», «Биология с основами экологии», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности», «Концепция современного естествознания»; по *вузовскому компоненту* – «Человековедение», «Культура здоровья и основы здорового образа жизни», «Оздоровление природой»; *дисциплины по выбору* – «Экология вокруг нас», «Здоровье человека и здоровье окружающей среды», «Здоровьесберегающие образовательные технологии», «Валеология для тебя и детей», «Психогенетика», «Как родить здорового ребенка», «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, семейная педагогика и домашнее воспитание детей, теория и методика общего образования (в частности экологического); *факультативные виды учебной работы* – *циклы активного оздоровления* (оздоровительно-учебная работа), оздоровительная (валеологическая) составляющая педагогической практики); и *внеаудиторная работа с будущими педагогами* (например, научно-учебная, кружковая работа, конференции, семинары, встречи со специалистами, праздники здоровья и экологии и т.д.);

3) 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, которая вполне возможна при упреждающей специальной подготовке этих преподавателей, например, на базе коллектива,

созданного при Институте здоровья и экологии человека ЧГПУ;

4) в соответствии с приведенными 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;*

5) 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;*

6) *целостная система эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности отработывалась нами в сотрудничестве творческих коллективов Шадринского педагогического института и Института здоровья и экологии человека ЧГПУ. При всей важности методов моделирования не следует абсолютизировать их, избегая сциентизма: моделирование не может заменить собой ни методов конкретных, специальных наук, ни других общих методов научного познания, например, таких как метод аналогий, метод интеграции, методы проектирования, унификации, рефлексии и т.д.*

Заключая наши рассуждения, подчеркнем: разработка *концептуальной первичной «действующей» многоуровневой концептуальной модели, которая опробывается на практике – с целью установления адекватности этой модели эффективному решению проблемы, а также выяснения ее недостатков и достоинств, является одним из функционально-факторных этапов создания искусственной педагогической системы.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основу монографического исследования положена проблема, имеющая, с одной стороны, практическую и теоретическую составляющие, которые обращены к целенаправленному оздоровлению субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного образования, являющегося в настоящее время кризисным и здоровьезатратным, а с другой стороны, латентно предполагающая эффективную подготовку педагогов системы общего образования в области оздоровления, проводимую в рамках общей профессионально-педагогической педвузовской подготовки будущих педагогов.

Анализ социально-исторических предпосылок становления проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – с учетом диверсификации личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека позволил выделить ее историографию, которая условно разделена нами на шесть периодов: 1) период спонтанного зарождения подходов к эколого-валеологической подготовке педагогов к оздоровительной деятельности (с момента появления в России первых школ до первой четверти XVIII века); 2) пропедевтический период, характеризующийся развитием в России естественнонаучного образования и здоровьесберегающей педагогики (первая четверть XVIII – начало XX веков); 3) период, обусловленный экологизацией естественнонаучного образования и развитием санитарно-гигиенического просвещения (20-е – 60-е годы XX века); 4) период, который определяется экологизацией общего образования (70-е – середина 90-х годов XX века); 5) период расцвета валеологического образования (середина 90-х годов XX – начало XXI веков); 6) современный период, который обуславливает теоретико-методологические исследования в области эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности – на основе диверсификации самой подготовки.

Проанализированные предпосылки современной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях основываются на интегрированной педагогической антропологии, сопрягающей комплекс наук, которые объединяются в «биологию человека».

Выделенные предпосылки, имея антропологическую природу, соотносятся с предметностью эколого-валеологии в виде взаимоотноше-

ний человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и самим собой, а также эколого-валеологического образования – в виде целенаправленного формирования комплексного благополучия подрастающего человека и поколения, сопряженного с благополучием окружающей среды.

Онтогенетическое развитие человека современного типа, гомологичное филогенетическому развитию его, обуславливает *диверсификацию* личностно-возрастных и социально-личностных проявлений человека и поколений. Это в свою очередь индуцирует необходимость и *актуальность адекватной диверсификации обучения, воспитания и целенаправленного развития подрастающего человека*, а следовательно, и соответствующей эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Проделанная нами теоретико-практическая работа в процессе исследования позволила сделать следующие выводы:

1. Сложившиеся к настоящему времени социально-исторические и научные предпосылки проблемы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях с учетом диверсифицированных личностно-возрастных особенностей, возможностей, способностей, предрасположенностей подрастающего человека и поколения определили возможность построения теории такой подготовки.

2. Разработанная содержательно-методологическая типология диверсификации эколого-валеологической подготовки обеспечивает эффективную реализацию подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Такая подготовка будущих педагогов рассматривается, с одной стороны, как подсистема общей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов общего образования, а с другой стороны, как система, на основе которой эколого-валеологизируется инвариантная составляющая подготовки студентов педагогического вуза, предусмотренная федеральным компонентом учебных планов педвузовского образования и наполняется эколого-валеологическими факультативными формами подготовки будущих педагогов, которые регламентируются вариативной вузовской составляющей учебных планов.

3. Теоретико-педагогический анализ обеспечил формирование понятийно-терминологического поля, на базе которого сформирована

дедуктивная основа исследования, конкретизированы понятия «эколого-валеологическая подготовка», «эколого-валеологическая подготовленность», «эколого-валеологическая компетентность», «эколого-валеологическая готовность» будущих педагогов, «диверсификация эколого-валеологической подготовки», «эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности».

4. Концепция эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях рассматривается как промежуточное звено между другими сопряженными концепциями модернизации высшего профессионального образования и концептуальными основами эколого-валеологического образования. В ней выделены цели, задачи, методологические подходы, закономерности и принципы, разработана многоуровневая концептуальная модель исследуемой подготовки будущих педагогов.

5. Выполнено целесообразное и рациональное расширение и углубление методологической системы, названной созинерией и представляющей последовательность функционально-факторных этапов создания эколого-валеологической подготовки будущих педагогов: педагогические потребности (на разных уровнях и типах педагогики и образования) в изменении, трансформации некоторых педагогических явлений, систем; диверсификация социально-культурных, личностных и бытовых потребностей; навигационное обеспечение педагогического процесса удовлетворение социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования; актуализация (личностная и общественная) некоторой объективной, деятельностной или познавательной проблемы; анализ обыденного и исторического опыта (педагогическая антропология), а также современной педагогической практики и известных практических и теоретических подходов к решению проблем (история педагогики, педология); гомологическое индуцирование идей; проявление и использование возможностей инсайта; выборка общенаучных, конкретно-научных и специальных методологических подходов; аналитическое соотношение научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы; первичная разработка тематического проекта; педагогическое изобретательство (и вершина его в виде педагогической ин-

женерии); создание первичной «действующей модели» (на основе упреждающе разработанного проекта); комплексный анализ базовой системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; коррекция, модернизация и проработка базовой системы и ее подсистем, экспериментальная проверка ее; полное технологическое обеспечение системы «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»; разработка системного научно-технологического обоснования и обеспечения выполняемого проекта; оценка эффективности; разработка концепции; характеристика проявившихся в процессе эксперимента научных и прикладных вопросов, задач, проблем; лонгитюдный анализ комплексного процесса решения выбранной изначально актуальной проблемы, включающий мониторинг, верификацию и валидность.

6. Совокупность методологических подходов к диверсификации эколого-валеологической подготовке будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – системный, синергетический, деятельностный, информационный, квалиметрический, культурологический, андрогогический – обеспечивают целостность и эффективность исследованной подготовки. В качестве критериев уровневой значимости, ценности выявленных методологических подходов обоснованно предложена акмеаксиология, как интеграция акмеологии и аксиологии, которая рассматривает не только ценностные качества явлений, но и достижения, в развитии, высших значений и ценностей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»: монография [Текст] / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск, 2001. – 316 с.
2. Абдуллаев, З.А. Экологические отношения и экологическое сознание [Текст] / З.А. Абдуллаев. – Ташкент, 1990. – 247 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов. 2-е изд., доп. и перераб. [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1970. – 141 с.
4. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
5. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования [Текст] / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1997. – 27 с.
6. Акимова, Т.А. Основные критерии экоразвития [Текст] / Т.А. Акимова, В.В. Батоян, О.В. Моисеенков, В.В. Хасхин. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. – 56 с.
7. Алексеев, В.П. Становление человековедчества [Текст] / В.П. Алексеев. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
8. Альбуханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
9. Аменд А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования: монография [Текст] / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1996. – 152 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во «Дом Ш. Амонашвили», 1996. – 496 с.
11. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье [Текст] / П.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 191 с.
12. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Мысль, 1977. – 373 с.
13. Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания [Текст] / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 4. – С. 3–18.
14. Андреев, И.Д. Теория как форма организации научного знания [Текст] / И.Д. Андреев. – М.: Наука, 1979. – 303 с.
15. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы доп. проф. обр.; учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Сост. М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 568 с.
16. Анисимов, О.В. Методическая культура педагогической деятельности и мышления [Текст] / О.В. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.

17. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
18. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
19. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. [Текст] / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
20. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х гг.) [Текст] / Сост. П.А. Лебедев. – М.: педагогика, 1987. – 560 с.
21. Антология педагогической мысли России XVIII в. [Текст] / Сост. И.А. Соловков. – М.: педагогика, 1985. – 480 с.
22. Антонов, Н.С. Интегративные функции обучения [Текст] / Н.С. Антонов. – М.: Просвещение, 1994. – 304 с.
23. Антропова, М.В. Оздоровительное значение индивидуально-дифференцированного обучения [Текст] / М.В. Антропова, Г.Г. Манке, Г.В. Бородкина, Л.В. Кузнецова, Т.М. Параничева // Школа здоровья. – 1996. – Т. 3. – № 3. – С. 32–39.
24. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
25. Архипова, Л.П. Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.П. Архипова: Челябинск, 2007. – 198 с.
26. Асмолов, А.Г. От экологических знаний – к картине мира [Текст] / А.Г. Асмолов // Вестник образования. – 1993. – № 3. – С. 2–40.
27. Афанасьев, В.Г. О структуре целостной системы [Текст] / В.Г. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – № 3. – 168 с.
28. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский, – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
29. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 23 с.
30. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие [Текст] / В.И. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
31. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
32. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы):

методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

33. Барлыбаев, Х.А. Путь человечества: самоуничтожение или устойчивое развитие [Текст] / Х.А. Барлыбаев. – М.: Издание государственной Думы, 2001. – 282 с.

34. Барулин, В.С. Социально-философская антропология: общие начала социально-философской антропологии [Текст] / В.С. Барулин. – М.: Наука, 1994. – 263 с.

35. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию педагогической направленности студента – будущего учителя [Текст] / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2000. – 185 с.

36. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1994. – 152 с.

37. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография [Текст] / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

38. Белкин, А.С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе [Текст] / А.С. Белкин // Образование и наука. – 2000. – № 2(4). – С. 105–112.

39. Белолюбская, Е.И. Педагогические основы обеспечения здоровья учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Белолюбская. – СПб, 2006. – 168 с.

40. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Основы гуманного подхода к педагогической деятельности [Текст] / Д.А. Белухин. – М.: Педагогика, 1996. – 298 с.

41. Беляева, Л.А. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования: монография [Текст] / Л.А. Беляева. – СПб., 1996. – 227 с.

42. Беляева, Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. ... д-ра филос. наук [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 1994. – 45 с.

43. Бенин, В.Л. Культурологическая компетентность в подготовке педагога [Текст] / В.Л. Бенин // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С.133–139.

44. Берталанти, Л. фон. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем / Л. фон Берталанти // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина: сб. переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.

45. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования [Текст] / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.

45. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

46. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.
47. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культур: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 132 с.
48. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения [Текст] / Б.М. Бим-Бад [Текст]. – М.: Росс. Открытый университет, 1994. – 314 с.
49. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
50. Блонский, П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
51. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию [Текст] / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
52. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.Н. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
53. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
54. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66 – 72.
55. Большая Советская Энциклопедия [Текст]: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1975.
56. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
57. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
58. Бордовский, Г.А. Актуальные направления реализации концепции непрерывного педагогического образования [Текст] / Г.А. Бордовский // Непрерывное педагогическое образование. Выпуск 1. – СПб.: Изд-во «Образование», 1993. – С. 3–6.
59. Борисевич, А.Р. Формирование экологических идей на территории Белоруссии [Текст] / А.Р. Борисевич // Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сб. статей / науч. ред. Н.К. Катович. – Мн.: НИО, 1999. – 143 с.
60. Бранский, В.П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума / [Текст] / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. –

СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.

61. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье [Текст] / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.

62. Брехман, И.И. За всенародное движение «Здоровый Мир» [Текст] / И.И. Брехман // Педагогические вести. – Июнь, 1996. – № 9. – С. 3–6.

63. Брехман, И.И. Проблема обучения человека здоровью [Текст] / И.И. Брехман // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – Владивосток: Дальнаука, 1996. – Вып. 2. – С. 40–48.

64. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, Ф.М. Морозов. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 528 с.

65. Вайнер, Э.Н. Общая валеология [Текст] / Э.Н. Вайнер. – Липецк, 1998. – 183 с.

66. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5 т. [Текст] / автор и составитель В.П. Петленко // Т. 1. Валеология и мудрость здоровья; Т. 2. Экологическая валеология и питание; Т. 3. Физическое и психическое здоровье; Т. 4. Красота и валеология любви; Т. 5. Гармония чувств и образ жизни. – СПб.: Изд-во «Петровский и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – 303 с.; 360 с.; 350 с.; 367 с.; 360 с.

67. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.

68. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В.М. Вергасов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киев: Вища шк., 1985. – 175 с.

69. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера [Текст] / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 262 с.

70. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: автореф. дис. д-ра ... пед. наук [Текст] / В.Г. Виненко. – Тольяти, 2001. – 314 с.

71. Волченкова, Л.К. Научно-методическое обеспечение проектирования многоступенчатой подготовки специалистов в учебном заведении интегрированного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.К. Волченкова. – Минск, 1999. – 21 с.

72. Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей [Текст] / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1972. – 259 с.

73. Вопросы системогенетики: теоретико-метод. альм. [Текст] / гл. ред. А.И. Субетто. – Калуга: Изд. КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 270 с.

74. Воронцова, В.Г. Педагогическая валеология и гуманизация образования: историко-педагогический аспект [Текст] / В.Г. Воронцова // История педагогики сегодня / под ред. В.Г. Воронцовой. – СПб., 1998. – С. 120–134.

75. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры

[Текст] / Л.С. Выготский – М., 1996. – 359 с.

76. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 135 с.

77. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. [Текст] / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

78. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 601 с.

79. Гиголаева, Т.В. Формирование у студентов педагогического вуза к реализации здорового образа жизни [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Гиголаева. – Шуя, 2006. – 200 с.

80. Гиляров, А.М. От эволюции биосферы к эволюции сознания [Текст] / А.М. Гиляров // Природа. – 1998. – № 7. – С. 119–121.

81. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография [Текст] / Е.А. Гнатышина. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 424 с.

82. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения: монография [Текст] / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.

83. Голубев, В.С. Устойчивое развитие: новая парадигма [Текст] / В.С. Голубев // Вестн. РАН. – М., 1997. – Т. 67. – № 12. – С. 1104–1107.

84. Гончаров, Н.К. О введении фуркации в старших классах средних школ [Текст] / Н.К. Гончаров // Советская педагогика. – 1958. – № 6. – С. 12–37.

85. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>.

86. Горбушина, С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / С.Н. Горбушина. – Ижевск, 2005. – 374 с.

87. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая [Текст] / В. Горячев // Народное образование, – 1999. – № 9. – С. 219–231.

88. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография [Текст] / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

89. Гришкина, Л.И. Формирование культуры здоровья педагога как инновационная деятельность школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук /

Л.И. Гришкина. – СПб, 2004. – 188 с.

90. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1995. – 135 с.

91. Гумилев, Л.Н. От Руси – к России: очерки этнической истории [Текст] / Л.Н. Гумилев; послесловие С.Б. Лаврова. – М.: Экопрос, 1992. – 336 с.

92. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л.Н. Гумилев. – М.: ТОО «Мишель и К°», 1993. – 499 с.

93. Гуссерль, Э. Амстердамские доклады. Феноменологическая психология [Текст] / Э. Гуссерль // Логос. – 1992. – № 3. – С. 70–86.

94. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

95. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.

96. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1999. – 274 с.

97. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 477 с.

98. Дети в России. 2009: Стат. сб./ ЮНИСЕФ, Росстат. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2009. – 121 с.

99. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире: учебное пособие [Текст] / А.Н. . – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.

100. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – 42 с.

101. Доронина, О.Д. Человек как объект защиты [Текст] / О.Д. Доронина // Вестник экологического образования в России. – 2009. – № 1 (51). – С. 7–10.

102. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) [Текст] / В.И. Долгова, П.Т. Долгов; Челяб. гос. пе. ун-т. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2000. – 380 с.

103. Дрейер, О.К. Глобальная проблематика и Римский клуб: лекция [Текст] / О.К. Дрейер, Б.В. Лось. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 36 с.

104. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... док. пед. наук [Текст] / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 402 с.

105. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология. Уч. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 528 с.

106. Ефимова, Е.И. Теория и практика становления экологической культуры будущего специалиста в условиях высшей школы: автореф.

дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Е.И. Ефимова. – Хабаровск, 2001. – 43 с.

107. Жданова, Е.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Жданова. – Екатеринбург, 2005. – 198 с.

108. Жекова, С. Базовая модель профессиограммы учителя [Текст] / С. Жекова, А. Лакюрски, М. Михайлов, Н. Колева, Е. Панчева. – Челябинск: ЧИУУ, 1990. – 72 с.

109. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.

110. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

111. Заир-Бек, Е. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования [Электронный ресурс] / Е. Заир-Бек, А. Тряпицына. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/-Pedagog/zair/01.-php>.

112. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: монография [Текст] / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Макет, 1995. – 296 с.

113. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 36 с.

114. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 9-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.

115. Захарова, Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук [Текст] / Л.Н. Захарова. – Новосибирск, 1997. – 38 с.

116. Захлебный, А.Н. Педагогические принципы и условия экологического образования [Текст] / А.Н. Захлебный. – М.: НИИ СиМО, 1983. – 98 с.

117. Зверев, И.Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования [Текст] / И.Д. Зверев // Педагогические принципы и условия экологического образования: сб. научн. тр. – М., 1983. – С. 4–10.

118. Здоровье для всех: основы политики для европейского региона ВОЗ. Обновление 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shp.by.ru/health/dos/who/fs0303r.pdf>

119. Здоровьесберегающее обучение и воспитание [Текст] / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 267 с.

120. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

121. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С.42–53.

122. Зеер, Э.Ф. Мониторинг как информационная основа профессионального становления обучаемых [Текст] / Э.Ф. Зеер, В.А. Воденников // Образование и наука. – 2000. – № 2(4). – С. 112–121.

123. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 392 с.

124. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя [Текст] // Ректор вуза. 2005. – № 4. – С. 23–30.

125. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 64–78.

126. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 38 с.

127. Зубарев, А.Е. Развитие экологического образования в 90-е годы XX – начале XXI в.в. [Текст] / 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.

128. Зыскина, М.А. Многофакторная оценка здоровья студента: метод. рекомендации [Текст] / М.А. Зыскина, С.Н. Малафеев, И.В. Павлова, Л.Г. Петрова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 23 с.

129. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова [Текст]. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

130. Игнатова, В.А. Эколого-правовая компетентность учащихся: пути и средства ее формирования: монография [Текст] / В.А. Игнатова, С.Б. Игнатов. – Тюмень: Издательство Вектор-Бук, 2006. – 144 с.

131. Ильюшенков, В.В. Здоровье и образование: теория, опыт, практика [Текст] / В.В. Ильюшенков, Т.А. Берсенева. – СПб.: Питер Ком, 1993. – 121 с.

132. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

133. Ирхин, В.Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.Н. Ирхин. – Барнаул, 2002. – 283 с.

134. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.

135. Ительсон, Л.Б. Психологические теории научения и модели процесса обучения [Текст] / Л.Б. Ительсон // Советская педагогика. –

1973. – № 3. – С. 67 – 83.

136. Кавтарадзе, Д.Н. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования [Текст] / Д.Н. Кавтарадзе // Вестник образования. – 1993. – № 7. – С. 2–40.

137. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [Текст] / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

138. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование [Текст] / В.П. Казначеев. – М. – Кострома: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.

139. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии: учебное пособие [Текст] / В.П. Казначеев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 48 с.

140. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения. Послеслов. А.И. Субетто [Текст] / В.П. Казначеев. – М. – Новосибирск: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1997. – 349 с.

141. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М: Педагогика, 1990. – 140 с.

142. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы [Текст] / И.М. Кантор; предисл. М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.

143. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего [Текст] / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.

144. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 336 с.

145. Качалова, Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов [Текст] / Л.П. Качалова // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 60–65.

146. Кваша, Б.Ф. Психолого-педагогические основы формирования личности специалиста: учебное пособие [Текст] / Б.Ф. Кваша, И.М. Подлесная, В.М. Коваленко. – СПб., Киев: МИНПИ, 2009. – 158 с.

147. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 294 с.

148. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

149. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

150. Когай, Е.А. Экологическая парадигма культуры и образования [Текст] / Е.А. Когай // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 4. – С. 114–129.

151. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: Для сту-

дентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 291 с.

152. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.

153. Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст] / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.

154. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М., 1993. – 139 с.

155. Кондратьев, К.Я. Глобальные изменения на языке тысячелетий [Текст] / К.Я. Кондратьев // Экология и жизнь. – 2002. – № 1. – С. 38–42.

156. Константинов, Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шаббаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: просвещение, 1982. – 447 с.

157. Концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях [Текст] / автор-составитель В.В. Колбанов. – СПб.: ГУПМ, 2003. – 124 с.

158. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [Текст] // Образование в документах. – 2007. – № 20. – С. 29–43.

159. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.

160. Концепция общего среднего экологического образования [Текст] / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. А.М. Захлебный, Н.М. Мамедов; под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной // Зеленый мир. – 1994. – № 13. – С. 12–14.

161. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.

162. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию [Текст] // Устойчивое развитие: инф. сб. – М.: ВИНТИ, 1998. – Вып. 1. – С. 9–18.

163. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы [Текст] / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой. – СПб.: 1996. – 122 с.

164. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы [Текст]: утв. распоряжением Правительства РФ от 3.03.2005 г. № 1340-Р. – М.: Сфера, 2006. – 30 с.

165. Коптюг, В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): информ. обзор [Текст] / В.А. Коптюг. – Новосибирск, 1993. – 62 с.

166. Коротаяева, Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: учебное пособие. Изд. второе, испр. и доп. [Текст]

- / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – 254 с.
167. Корякина, Н.И. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий: методическое пособие для учителя [Текст] / Н.И. Корякина, М.А. Желвакова, Н.Н. Кириллова; общ. ред. С.В. Алексеев. – СПб.: Изд. «Союз художников», 2000. – 129 с.
168. Котлярова, И.О. Инновации в образовательных учреждениях [Текст] / И.О. Котлярова. – Челябинск: Образование, 1998. – 205 с.
169. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ [Текст] / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
170. Красилов, В.А. Метозэкология: Закономерности эволюции природных и духовных систем [Текст] / В.А. Красилов – М.: Палеонтологический ин-т РАН, 1997. – 238 с.
171. Кроль, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов [Текст] / В.М. Кроль; 2-е изд., перераб. и доп.. – М.: Высш. шк., 2003. – 325 с.
172. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
173. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 167 с.
174. Куинжи, Н.Н. Валеология: пути формирования здоровья школьников: методическое пособие [Текст] / Н.Н. Куинжи. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.
175. Кумарин, В.В. Принцип природосообразности и возрождение школы [Текст] / В.В. Кумарин, Н.Д. Виноградова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 14 – 20.
176. Курилова, Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ [Текст] / Т.Н. Курилова // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81 – 86.
177. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенствованию: Кн. для учителя [Текст] / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
178. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях [Текст]: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 328 с.
179. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с.
180. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
181. Лаптев, И.Д. Экологическая культура: сущность и проблемы формирования [Текст] / И.Д. Лаптев // Теория и практика идеологической работы. – М.: Мысль, 1984. – С. 246–263.

182. Латышина, Д.И. История педагогики и образования [Текст] / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2007. – 526 с.
183. Латюшин, В.В. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: монография / В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
184. Левитан, К.М. Личность педагога: Становление и развитие [Текст] / К.М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 165 с.
185. Леднев, В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики [Текст] / В.С. Леднев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
186. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев [Текст]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с., Т. 2. – 320 с.
187. Леонтьева, В.Н. Образование как феномен культуротворчества [Текст] / В.Н. Леонтьева // Социс. – 1955. – № 1. – С. 138–142.
188. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1991. – 260 с.
189. Либеров, А.Ю. Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения. Практико-ориентированная монография [Текст] / А.Ю. Либеров. – М.: Ин-т эконом. стратегий, 2007. – 108 с.
190. Литвинова, З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / З.Н. Литвинова. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
191. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей [Текст] / Б.Т. Лихачев. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.
192. Лихачев, Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.
193. Лобанова, Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования [Текст] / Н.Н. Лобанова // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки и повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. – СПб, 1992. – С. 12–19.
194. Лободин, В.Т. Как сохранить здоровье учителя [Текст] / В.Т. Лободин, Г.В. Лавренова, С.В. Лободина. – СПб.: Диалог, 2004. – 282 с.
195. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов; ред.-сост. и авт. коммент. В.А. Барабанщиков. – М.: Педагогика, 1991. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – 295 с.
196. Лось, В.А. Взаимодействие человека и природы как глобальная проблема / В.А. Лось // Вопросы философии. – 1982. – № 5. – С. 128–136.
197. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе [Текст] / В.Я. Ляудис // Ин-

новационное обучение. – М., 1994. – С. 13–32.

198. Ляхович, А.В. Научные основы формирования здоровья студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра. мед. Наук [Текст] / А.В. Ляхович. – М., 1998. – 32 с.

199. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.И. Максакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

200. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога: монография [Текст] / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 192 с.

201. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

202. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

203. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова [Текст]. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

204. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

205. Маслоу, А. Психология бытия: пер. с англ. [Текст] / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук: Киев: Вакелер, 1997. – 304 с.

206. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие [Текст] / Д.Ш. Матрос, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

207. Медведев, Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен [Текст] / Н.П. Медведев. – Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 1995. – 106 с.

208. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников [Текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с.

209. Методические основы педагогического исследования: Пособие для аспирантов, соискателей и молодых исследователей [Текст] / сост. К.Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров, Г.Х. Валеев. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 2000. – 64 с.

210. Методические проблемы развития педагогической науки [Текст] / под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с. – (Образование. Педагогические науки).

211. Методы педагогических исследований [Текст] / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.

212. Методы системного педагогического исследования [Текст] / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

213. Минакова, С.Ф. Предотвращение экологической катастрофы

- [Текст] / С.Ф. Минакова. – Кировск: Изд-во МУП «Полиграф», 2000.– 154 с.
214. Минияров, В.М. Педагогическая диагностика личности школьника [Текст] / В.М. Минияров, И.Г. Бердников. – Самара, 1993. – 98 с.
215. Митина, Л.М. Психологические аспекты труда учителя [Текст] / Л.М. Митина. – Тула: ТОИПКРНО, 1991. – 178 с.
216. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1994. – 215 с.
217. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие [Текст] / В.И. Михеев. – М.: Высшая шк., 1987. – 200 с.
218. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ [Текст] / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
219. Моделирование педагогических ситуаций: пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя Б.А. / [Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров и др.]; под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
220. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: Материалы регион. науч.-прак. конф. (III Томин. чтения), 17 дек. 2004 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 298 с.
221. Моисеев, Н.Н. Вернадский и современность [Текст] / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 64–75.
222. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование [Текст] / Н.Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1995. – 56 с.
223. Моисеев, Н.Н. Экология и образование [Текст] / Н.Н. Моисеев. – М.: ЮНИСАФ, 1996. – 200 с.
224. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование: теория и практика: дис. ... д-ра. пед. наук [Текст] / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 376 с.
225. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [Текст] / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции [Текст]. – Челябинск, 2003. – Ч. 1. – С. 3–7.
226. Моргун В.Ф. Многомерная концепция развития личности как основа профессиограммы труда учителя [Текст] / В.Ф. Моргун // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М., 1988. – С. 172 – 174.
227. Мухамедьярова, Р.Р. Модель регионального центра экологической подготовки педагогов начальной школы: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Р.Р. Мухамедьярова. – Уфа, 2002. – 194 с.
228. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / Под. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педаго-

гика, 1990. – 102 с.

229. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / 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.

230. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности [Текст] / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.

231. Назаренко, В.М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе: хим. аспект образования: дис. ... д-ра. пед. наук [Текст] / В.М. Назаренко. – М., 1994. – 281 с.

232. Натарова, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небиологических специальностей: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Д.В. Натарова. – Челябинск, 2004. – 211 с.

233. Национальная доктрина образования РФ (2000) // Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Е.В. Бим-Бад. – М., 2003. – 120 с.

234. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации [Текст] / Составители: С.А. Степанов, В.И. Беляев, Л.А. Воронина // Вестник экологического образования в России. Приложение. – 2000. – № 1 (15) – С. 3–20.

235. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): пер. с англ. [Текст] / под ред. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – 376 с.

236. Недорезова, Н.В. Аксиологическая функция педагогической деятельности [Текст] / 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.

237. Несговорова, И.П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию: вопросы теории и практики: монография [Текст] / И.П. Несговорова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 228 с.

238. Неудахина, А.В. Сравнительный анализ внедрения программы «Здоровье» в трех регионах страны [Текст] / А.В. Неудахина // Школа здоровья. – 2002. – № 3. – С. 13–21.

239. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: Высш. шк., 1978. – 279 с.

240. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.

241. Никитин, Н.В. Модель развития образовательного учреждения на основе здоровьесберегающей организации учебно-воспита-

тельного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Никитин. – Челябинск, 1999. – 202 с.

242. Никитин, Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учебное пособие [Текст] / Э.М. Никитин; науч. ред А.П. Ситник. – М.: РИПКРО, 1995. – 194 с.

243. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах [Текст] / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Мир, 1979. – 512 с.

244. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 1975. – 109 с.

245. Новиков, Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (педагогика и синергетика) [Текст] / Л.И. Новиков, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.

246. Новоселова, И.И. Развитие культуры духовного и физического здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.И. Новоселов. – Йошкар-Ола, 2000. – 22 с.

247. Нурлыгаянова, З.С. Воспитание здорового образа жизни у студентов педвузов [Текст] / З.С. Нурлыгаянова // Нейрогуморальные механизмы регуляции сердца: материалы всерос. конф. 16 января 2004 г. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 104–105.

248. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. ОЕСД [Текст]. – М.: Весь Мир, 2000. – 200 с.

249. Об образовании [Текст] /: Закон РФ: в ред. ФЗ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ. – 3-е изд. – М.: Инфра-М, 2001. 52 с.

250. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее. М.: Общественная палата РФ, 2007. – 79 с.

251. Овчинникова, Л.Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Н. Овчинникова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 194 с.

252. Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е.И. Огарев. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 170 с.

253. Одаренные дети [Текст] / пер. с англ.; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

254. Одум, Ю. Основы экологии [Текст] / Ю. Одум; пер. с англ.; под ред. Н.П. Наумова. – М.: Мир, 1975. – 740 с.

255. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: сб. учебно-методич. программ / авт.-сост.: А.О. Григорьева, Д.В. Натарова, З.И. Тюма-

сева, И.Л. Орехова [и др.]; под ред. ЗИ. Тюмасевой. – Челябинск: Изд-во ЧГГТУ, 2009. – 117 с.

256. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография [Текст] / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – 389 с.

257. Орехова, И.Л. Разнообразие и вариативность образования – в аспекте обновления его [Текст] / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 5. – С. 220–241.

258. Орехова, И.Л. «Всемирная» трансформация высшего образования для модернизации российского варианта его и на основе эколого-валеологизации [Текст] / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи: сб. научных трудов / под общ. ред. А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова, А.А. Горчинской. – Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. пед. ун-та, 2009. – С. 53–63.

259. Орехова, И.Л. Диверсификация биологического и экологического образования – в аспекте «модернизации» педвузовской подготовки будущих педагогов (план действий) [Текст] / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева // Методология и теория биологического и экологического образования в вузе и школе. Сб. материалов IX Всерос. методол. семинара 7–10 декабря 2009., Вып. 8, Санкт-Петербург. – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2009. – 269–274 с.

260. Орехова, И.Л. Диверсификация методологии тактического и стратегического развития педвузовского образования – в условиях модернизации [Текст] / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Вузовское преподавание: стратегия инновационного развития в условиях модернизации высшего профессионального образования. Материалы 9-й международной научно-практической конференции, часть 2, 27–28 октября 2009 г. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 138–144.

261. Орехова, И.Л. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – в аспекте педагогической антропологии [Текст]: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева. – СПб.: МИНПИ, 2010. – 269 с.

262. Орехова, И.Л. Организационно-содержательно-технологическое обеспечение подготовки педагогов к оздоровительной работе в общеобразовательных учреждениях: монография [Текст] / И.Л. Орехова. – СПб.: ЦНИТ «АСТЕРИОН», 2009. – 254 с.

263. Орехова, И.Л. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к оздоровительной работе в школе [Текст] / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Международная педагогическая школа: сборник научных статей / под ред. Б.Ф. Кваши. Выпуск 5. – СПб.: Астерион, 2009. – С. 104–113 (серия «Фундаментальное образование»).

264. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорово-

го образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография [Текст] / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.

265. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63 – 68.

266. Павлова, И.В. Первый опыт самооценки уровня здоровья в курсе валеологии и основ здорового образа жизни [Текст] / 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. – 79 с.

267. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России [Текст] / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.

268. Панкова, Н.Б. Патологический анализ влияния факторов риска образовательной среды на функциональное состояние организма учащихся: доктологическое исследование [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. биол. наук / Н.Б. Пнкова. – Москва, 2009. – 47 с.

269. Перевозчикова, Е.В. Педагогические основы формирования здорового образа жизни будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Перевозчикова. – Шуя, 2001. – 20 с.

270. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.

271. Пискунова, Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Реком. по результатам науч. исследований [Текст] / Е.В. Пискунова; под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 45 с.

272. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание [Текст] / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59 – 63.

273. Подготовка специалиста в области образования: структура и содержание [Текст]. – СПб.: Образование, 1994. – 210 с.

274. Подласый, И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» [Текст] / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

275. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов в системе повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.Н. Моисеев, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.

276. Полетаева, Н.М. Мотивация здорового образа жизни в образовании педагога: монография [Текст] / Н.М. Полетаева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 198 с.

277. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика: учебное пособие [Текст] / И.Н. Поно-

марева В.П. Соломин; под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.

278. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования: монография [Текст] / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

279. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях естественнонаучного образования: монография [Текст] / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

280. Пономарева, Л.И. Эколого-валеология: исторические предпосылки, научные и образовательные проблемы, методология: монография [Текст] / Л.И. Пономарева. – СПб.: ЦНТИ «Астерион», 2008. – 270 с.

281. Пономаренко, Т.М. Подготовка студентов педагогического вуза к валеолого-педагогической деятельности в системе дошкольного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Пономаренко. – Южно-Сахалинск, 2005. – 188 с.

282. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие: опыт прогр.-целевого управления: пособие для руководителей образоват. учреждений [Текст] / М.М. Поташник; вступ. ст. В.С. Лазарева. – М.: Новая шк., 1996. – 320 с.

283. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 194 с.

284. Проблемы психологии образования: Тр. исслед. центра: Сб. А.А.Вербицкого [Текст]. – М.: ИЦПКПС, 1992. – 132 с.

285. Проблемы социализации детей и подростков (на материалах исследований в поселениях Крайнего Севера. 1992-1994 гг.) [Текст]. – Екатеринбург – Надым: Институт экономики УрО РАН. Надымское управление народного образования, 1994. – 270 с.

286. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении [Текст] / сост. М. Китинг. – Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. – 70 с.

287. Просперин, Р. Экологическое образование и воспитание в странах Европейского Союза. Экологическое образование; концепции и технологии; сб. науч. тр. [Текст] / Р. Просперин; под ред. С.Н. Глазычева. – Волгоград: Перемена, 1996. – 225 с.

288. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях [Текст] / А.П. Беляева, С.Я. Баев, Н.Ф. Золотухина, И.А. Ивлева, Л.Л. Юрова и др. – СПб., 1995 – 230 с.

289. Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях: Сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых [Текст] / редкол.: Г.С. Сухобская и др. – М.: АПН СССР, 1989. – 86 с.

290. Психология здоровья: учебник для вузов [Текст] / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607с.

291. Пузынин, В.А. Метатеория индивидуального здоровья человека (валеологический подход) [Текст] / 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.
292. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Пер. с англ.; Дж. Равен. – М., 2002. – 291 с.
293. Радионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 352 с.
294. Развитие профессиональных ценностных ориентаций учителя в системе повышения квалификации [Текст] / Материалы межвузовской научно-практической конференции / сост.: В.Д. Голичев, Н.Г. Нестеровская. – Смоленск, 1994. – 90 с.
295. Разумова, Е. Россия и Европа: образовательные системы сквозь призму стандартизации [Текст] / Е. Разумова // Народное образование. – № 8. – 2009. – С. 9–16.
296. Реализация системного подхода к проектированию программ развития образования: Научно-методические рекомендации [Текст] / под ред. Г.Н. Серикова, С.А. Репина, В.В. Давиденко, В.Д. Гунченко. – Челябинск: Глав УО, ЧИПКРО, 1996. – 188 с.
297. Резолюция Всероссийского съезда школ, содействующих укреплению здоровья «Здоровое поколение — здоровая Россия». 18–19 ноября 2008 года, г. Москва [Текст] // Школа здоровья. – № 1. – 2009. – С. 65–67.
298. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 544 с.
299. Реймерс Н.Ф. Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М.: Россия Молодая, 1994. – 367 с.
300. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для препод. высш. и средн. пед. учебн. завед. [Текст] / П.Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
301. Рогинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
302. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Текст] / Н.С. Розов. – Новосибирск: Новосибирский университет, 1998. – 292 с.
303. Романцов, М.Г. Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза на интегративной медико-биологической основе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Романцов. – Калининград, 2000. – 188 с.
304. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. [Текст] / гл.

ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – 672 с.

305. Россия – 2010. Общество и образование: стратегия и механизм развития [Текст] // Международный региональный журнал. – 1994. – № 2. – 159 с.

306. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя [Текст] / М.М. Рубинштейн. – М., 1927. – 287 с.

307. Руднева, Т.И. Основы педагогического профессионализма [Текст] / Т.И. Руднева. – Самара: СНУ, 1996. – 216 с.

308. Рыков Н.А. Краткая профессиограмма учителя биологии средней школы [Текст] / Н.А. Рыков, А.И. Щербаков. – Л., 1971. – 49 с.

309. Рябина, Н.П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников: дис. ... д-ра пед наук [Текст] / Н.П. Рябина. – М., 1998. – 396 с.

310. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.

311. Саймон, Б. Общество и образование [Текст] / Б. Саймон; пер. Н.В. Изосимов и В.М. Слуцкий; общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповский. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.

312. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки: социология, психология, педагогика. – 1999. – № 3. – С. 51–58.

313. Селевко, Г.Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.Г. Селевко [Текст] // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

314. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

315. Семенюк, Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ [Текст] / Э.П. Семенюк. – Львов: Вища школа, 1978. – 256 с.

316. Семушина, Л.Г. Теоретические основы формирования содержания профессионального образования и обучения: дисс. ... д-ра пед. наук [Текст] / Л.Г. Семушина. – Москва, 1991. – 364 с.

317. Сенько, Ю.В. Гуманистические основы педагогического образования [Текст] / Ю.В. Сенько. – М.: Изд-й центр «Академия», 2000. – 240 с.

318. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

319. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозика, 2002. – 416 с.

320. Сиволапов, А.В. Педагогические условия подготовки учителей к проектированию инновационной модели обучения: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Сиволапов. – Челябинск, 1995. – 198 с.

321. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования [Текст] / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург:

Урал. гос. пел. ун-т., 1998. – 197 с.

322. Ситаров, В.А. Социальная психология: учеб. пос. для студ. высш. пед. заведений [Текст] / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – Изд. центр «Академия», 2000. – 280 с.

323. Скаткин М.И. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы [Текст] / М.И. Скаткин, В.В. Краевский. – М., 1981. – 198 с.

324. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, А.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

325. Слостенин, В.А. Стратегия модернизации высшего образования [Текст] / В.А. Слостенин // Образование, наука, экономика в вузах. Интегративная функция педагогической науки в международном образовательном пространстве: материалы Второй междунар. науч. конф., 22–27 августа 2004 г., Высокие Татры, Братислава (Словения). – М., 2004. – С. 7–15.

326. Словарь русского языка [Текст]: в 4 т. / Г.П. Князев [и др.]; ред. А.П. Евгеньева. – М.: ГИИНС, 1961.

327. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

328. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей [Текст] // Международная научно-практическая конференция. Тезисы докладов и выступлений: В 2 ч. / редкол.: Л.И. Новикова и др. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – Ч. 1. – 145 с.

329. Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей [Текст] // Международная научно-практическая конференция. Тезисы докладов и выступлений. В 2 ч. / редкол.: Л.И. Новикова и др. – М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. – Ч. 2. – 144 с.

330. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – СПб.: «Дуэт», «Комета», 1994. – 920 с.

331. Соколов, В.В. Педагогические условия формирования культуры здоровья будущего учителя в процессе общепрофессиональной подготовки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Соколов. – Белгород, 2005. – 202 с.

332. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ [Текст] / ред. В.А. Ядова. – М.: Флинта; МПСИ, 2005. – 584 с.

333. Справка о совершенствовании деятельности в сфере сохранения и укрепления здоровья обучающихся, организации их питания в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/press/news/09.02.11-spravka.doc>.

334. Старикова, Т.М. Формирование экологической готовности

студентов педагогических вузов к созданию образовательной среды: монография [Текст] / Т.М. Старикова. – Сургут: СурГУ, 2006. – 191 с.

335. Субетто, А.И. Введение в неклассическое человековедение [Текст] / А.И. Субетто. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. – 458 с.

336. Субетто, И.А. Введение в нормологию и стандартизацию образования [Текст] / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки спец-ов, КГУ им. Н.А. Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.

337. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. В 2 ч. [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – Ч. 1. – 284 с., Ч 2 – 321 с.

338. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы (опыт мониторинга) [Текст] / А.И. Субетто. – СПб. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.

339. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Кн. первая [Текст] / А.И. Субетто. – Тольятти: Современник, 1999. – 208 с.

340. Сыманюк, Э.Э. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления педагогического опыта [Текст] / Э.Э. Сыманюк, Ю.А. Тукачев // Образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 96–105.

341. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: «Знание», 1986. – 108 с.

342. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности школьников [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

343. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития: монография [Текст] / Л.Г. Татарникова, – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995. – 352 с.

344. Тихомирова, Л.Ф. Теоретико-методологические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004. – 285 с.

345. Ткаченко, Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе [Текст] / Е.В. Ткаченко // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2000. – №. 2 (4). – С. 15–24.

346. Томилин, О.Б. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования [Текст] / О.Б. Томилин, А.В. Бритов, С. И. Демкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1 (34). – С. 112–132.

347. Трещева, О.Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / О.Л. Трещева. – Омск, 2003. – 466 с.

348. Трубина, Л.А. Вариативная подготовка педагогических кад-

ров: Традиции. Новые подходы. Проблемы: Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. [Текст] / Л.А. Трубина [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 108 с.

349. Тулькибаева, Н.Н. Инновационные процессы в обучении: монография [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2002. – 401.

350. Тюмасева, З.И. Валеология и образование [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

351. Тюмасева, З.И. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области [Текст] / З.И. Тюмасева, Ю.С. Смирнов, В.И. Павлова, А.А. Цыганков, В.В. Седов, Н.П. Строкова, Л.П. Митюрова, Н.Т. Шеремет, И.С. Тодоров, С.А. Мочалова, А.Б. Невелев. – Челябинск, 2001. – 54 с.

352. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография [Текст] / З.И. Тюмасева З.И., Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.

353. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.

354. Тюмасева, З.И. Методологические основы биологической подготовки учителя: монография [Текст] / З.И. Тюмасева. – Челябинск: РЦИ, 1991. – Ч.1. – 155 с.

355. Тюмасева, З.И. Образовательные системы и системное образование: монография [Текст] / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 316 с.

356. Тюмасева, З.И. От современных концептуальных основ образования к глубинным образовательным технологиям [Текст] / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1997. – № 2. – С. 32–60.

357. Тюмасева, З.И. Проблема формирования культуры природолюбия в аспекте субъективизации и субъективности отношений к природе [Текст] / З.И. Тюмасева, В.В. Зотов, А.В. Жуганов // Пути и методы сохранения природы и окружающей среды северных регионов. – М.: Изд. Совета Федерации, 2006. – С. 283–301.

358. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 1996. – 47 с.

359. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография [Текст] / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.

360. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья субъектов образования [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. – СПб., 2001. – № 2. –

С. 157–175.

361. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник [Текст] / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: Сургут. тип., 2004. – 314 с.

362. Тютюков, В.С. Особенности экологического подхода в профессиональной подготовке студентов вузов: автореф. ... дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / В.С. Тютюков. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

363. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем [Текст] / А.И. Уемов. М.: Мысль, 1978. – 272 с.

364. Урсул, А.Д. Стратегия перехода России на модель устойчивого развития: проблемы и перспективы [Текст] / А.Д. Урсул; В.А. Лось. – М.: Луч, 1994. – 273 с.

365. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

366. Федеральная программа развития образования [Текст] // Вести. Образование России. – 2000. – №12. – С. 3–70.

367. Федоров, В.А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования [Текст] / В.А. Федоров // Образование и наука: изв. УрО РАО. – 2000. – 2(4). – С. 59–70.

368. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

369. Философский словарь [Текст] / под. ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с.

370. Фридман, Л.М. Использование моделирования в обучении [Текст] / Л.М. Фридман // Вестник ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 1995. – № 5. – С. 88–93.

371. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

372. Хруцкий, К.С. Аксиологический подход к современной валеологии: дис. ... канд. филос. наук [Текст] / К.С. Хруцкий. – Великий Новгород, 2000. – 170 с.

373. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

374. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

375. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.

376. Хьелл, Л. Теория личности: основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1998. –

608 с.

377. Чернилевский, Д.М. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 284 с.

378. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–33.

379. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

380. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

381. Шалаев, В.П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы: дис. ... д-ра филос. наук [Текст] / В.П. Шалаев, – Н. Новгород, 1997. – 305 с.

382. Шварцман, П.Я. Педология [Текст] / П.Я. Шварцман, И.В. Кузнецова // Репрессированная наука. Выпуск № 2. – СПб.: Наука, 1994. – С. 121–139.

383. Шкитырь, О.Н. Формирование культуры здоровья у будущих учителей в системе высшего образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Шкитырь. – Брянск, 2003. – 155 с.

384. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья [Текст] / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1998. – 179с.

385. Щедрина, А.Г. Педология – наука о детстве как фундаментальная основа валеологии и педагогики [Текст] / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Новосибирский медицинский институт, 1999. – 43 с.

386. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Системные исследования. – М.: Наука, 1981. – С.193–227.

387. 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 [Текст] / Н.Н. Щелчкова. – Екатеринбург, 2005. – 228 с.

388. Щербаков, А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе [Текст] / А.И. Щербаков. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 168 с.

389. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 256 с.

390. Экологическое образование для устойчивого развития (Environmental education for sustainable development): сб. науч. тр. [Текст] / ЮНЕСКО: Междунар. каф. «Экологическое образование в Сибири»; Алт. краевой комитет экологии. – Барнаул, 1997. – 143 с.

391. Экологическое образование и воспитание. Материалы семинара Международного конгресса «Человек в большом городе XXI века»

[Текст]. – М.: РУДН, 1998. – 154 с.

392. Экологическое образование и устойчивое развитие [Текст] / К.Х. Делокаров, Г.А. Комисарова, В.А. Лось [и др.]– М.: Изд-во РАГС, 1996. – 213 с.

393. Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. тр. [Текст] / под ред. С.Н. Глазачева. – Волгоград: Перемена, 1996. – 282 с.

394. Эрганова, Н.Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы [Текст] / Е.Н. Эрганова // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 110–118.

395. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 387 с.

396. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

397. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

398. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008. – 279 с.

399. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

400. Bews, I.W. Human Ecology / I.W. Bews. – N. – Y.: Rusel and Rusel, 1935. – 312 p.

401. Blum, A. Student`s Knowledge and Belief Concerning Environmental Issues in Four Countries / A. Blum // The of Environmental Education. – 1987. – № 18. – P. 7–13.

402. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. By W.R. Houston, R.B. Howsam. – Chicago: Science Research Associations, 1972, Vol/ X, –182 p.

403. Filho, W.L. Overview of Current Trends in European Environmental Education / W.L. Filho // The Journal of Environmental Education. – 1996. – № 28. – P. 5–10.

404. 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.

405. Jacobson, S. Rapid Assessment for Environmental education / S. Jacobson // The Journal of Environmental Education. – 1997. – № 28. – P. 10–19.

406. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111–122). Brussels: IBM Education Center, 1992.

407. 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.

408. Popper K. Conjectures and Refutation. London, 1963. – P. 361.

409. Stapp, W.M. The concept of Environmental Education / W.M. Stapp // The Journal of Environmental Education. – 1969. – № 1. – P. 30–32.

410. Stoof F., Martens, R.M. Merrienboer Jeroen, J.G. van. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства // пер. с англ. Е. Орел. Open university of the Netherland, 2004 // www.ht.ru

411. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 annual SCUTREA conference: 27–35, 1997.

412. Wang, J.Y. A System Approach toward Environmental Education / J.Y. Wang // The Journal of Environmental Education. – 1970. – № 2. – P. 5–7.

**Основные
директивные документы и мероприятия,
обеспечивающие нормативные основания здоровья
подрастающего человека и его образования**

Генеральная Ассамблея ООН принимает (10.12.1948 г.) *Всеобщую декларацию прав человека*, в которой утверждается право каждого человека на такой жизненный уровень, который поддерживает здоровье и которому соответствует образование.

В 50-е годы XX века мировая научная и педагогическая общественность осознает необходимость и проявляет озабоченность в целесообразности введения и развития экологического образования (образования в области окружающей среды) – с целью формирования экологической культуры населения как условий устойчивого развития цивилизации.

Тем самым, обращается внимание мировой общественности к сопряженным проблемам здоровья и экологии.

В 60-е годы XX века ООН принимает *Декларацию прав человека*, в которой провозглашаются права ребенка на *социальное благополучие и наилучшее обеспечение его интересов*, а также на *здоровый рост и развитие его*.

Экологическая обстановка в этот период осложнилась во всем мире, появились первые признаки грядущего экологического кризиса. Выражено проявилось и стало очевидным, что природные запасы стремительно истощаются, а население резко увеличивается. Начинаются массовые экологические движения.

Возникает интерес к экологическому просвещению. Под руководством созданного специального комитета (Conservation Education Committee) начинают работать многочисленные экологические движения (в организованных и неорганизованных формах), партии и клубы «зеленых», организации, группы.

В конце 70-х годов организуется международный *Римский клуб*, объединивший крупнейших ученых мира, деятельность которого направляется на изучение глобальных проблем человечества.

Процесс глобализации, охвативший мировое сообщество, начался с осознания общепланетарного характера экологических проблем.

На волне масштабных экологических событий, движений и массовой озабоченности в 1970 году проводится *Международное рабочее совещание по проблемам образования в области окружающей среды*, которое в России называется и по настоящее время экологическим образованием. Последнее название, как представляется нам, является более

точным, так как обращено именно к формированию отношений человека и подрастающего поколения к окружающей среде, в то время как первое название подчеркивает лишь один из аспектов таких отношений, а именно – окружающую среду.

Названное рабочее совещание принимает рекомендации по *разработке научной базы для экологического образования*, которое должно охватить идеей организации его большую часть школьных предметов, а также стать безусловной составляющей вузовской профессиональной подготовки специалистов разного профиля.

В 1972 году под эгидой ООН была проведена первая *Международная конференция по охране и развитию окружающей среды*. Решающим итогом этой конференции стала разработка и принятие «Программы ООН в области окружающей среды (ЮНЕП)», на основе которой затем координировались экологические проекты ООН и субсидировались отдельные акции. В этом итоговом документе впервые была высказана настоятельная *потребность в создании системы экологического образования в отдельных странах*. Кроме того была предложена широкая программа экологических исследований и разработок.

Подчеркнута необходимость в подготовке ученых-экологов нового типа, способных решать задачи, которые раньше и не ставились – ни перед экологической практикой, ни перед образованием.

К реализации программы ЮНЕП подключились многие международные организации: ЮНЕСКО, утвердившая долгосрочную программу «Человек и биосфера», Всемирная организация здравоохранения, Продовольственная и сельскохозяйственная организация ООН, экономическая комиссия ООН для Европы и другие.

Эта конференция послужила катализатором развития экологического образования (образование в области окружающей среды) в Европе.

В 1975 году был проведен *Международный экологический форум* при участии всех государств – членов ООН. Результатом его работы стал принятый *устав «Белградская хартия»*, в которой были закреплены цели и содержание экологического образования (образование в области окружающей среды).

Была поставлена задача *пробудить сознание людей для восприятия проблем экологии*, расширить их знания об окружающей среде. Указывалось на *необходимость последовательного осуществления экологического воспитания на всех уровнях образования*.

Экологическое образование объявлялось важным компонентом *общего образования*; более того экологическое образование должно стать непрерывным процессом, длящимся на протяжении всей жизни.

В связи с этим была принята первая международная программа по образованию в области окружающей среды.

В 1977 году состоялась *Межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды*.

Были определены *характерные особенности и основные принципы* этого вида образования.

Отмечены *пути внедрения образования в области окружающей среды в общий образовательный процесс.*

Рассмотрен *дифференцированный подход к образованию* в области окружающей среды для разных общественных групп.

Определены *уровни образования в области окружающей среды* для различных слоев населения.

Было отмечено, что, несмотря на отдельные достижения, *общий уровень экологического образования (образование в области окружающей среды) в мире достаточно низок.*

Рассматриваемая конференция надолго определила пути развития экологического образования в мире.

В 90-е годы ООН принимает *Конвенцию о правах ребенка*, провозглашая *право каждого ребенка на жизнь, пользование современными услугами здравоохранения и средствами лечения болезней, а также восстановления здоровья*; утверждается право ребенка на защиту от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья и служить препятствием в получении *качественного образования*. Обеспечивается *охрана ребенка и его родителей от опасности и риска использования загрязненной окружающей среды*, а также осведомление всех слоев общества о здоровье и питании, санитарии среды обитания, предупреждении от несчастных случаев и защиты детей от незаконного употребления психотропных веществ.

На *Международной конференции по экологическому образованию (1987)* был разработан и принят глубокий и подробный план совершенствования экологического образования в 90-е годы XX века.

В начале последнего десятилетия XX века состоялась самая крупная встреча мировых лидеров на *Конференции ООН по окружающей среде и развитию*.

Были зафиксированы следующие изменения глобального характера: демографический взрыв, истощение традиционно легкодоступных горючих и минеральных ресурсов, физико-химическое загрязнение атмосферы, литосферы и гидросферы, деградация биосферы (сокращение биоразнообразия, увеличение пахотных земель, эрозия почвы и т.д.). Производными от названных изменений являются истощение озонового слоя, возрастание действия космического излучения на живые организмы, повышение температуры поверхности земли, глобальные изменения климата.

Появилась реальная угроза дальнейшему развитию человечества, исторической смене поколений.

Главным достижением конференции стала разработка *концепции устойчивого развития общества и природы.*

Признано, что *важнейшей предпосылкой устойчивого, гармонично-*

го развития общества и биосферы является высокий уровень экологической культуры. Основным механизмом формирования экологической культуры человека и общества во всех странах мира должна стать система целенаправленного экологического образования.

Глубокий анализ, сделанный участниками конференции, позволил утверждать в итоговом документе следующую фундаментальную идею: человечество способно сделать развитие устойчивым и обеспечить удовлетворение нужд современного поколения, не подвергая риску способность будущих поколений удовлетворить свои потребности. Страны и правительства мирового сообщества взяли на себя обязательства по выполнению итоговых документов конференции.

Названные выше директивные документы оказали значительное стимулирующее влияние на, во-первых, развитие научных и образовательных областей «экология» и «здоровье»; во-вторых, осознание необходимости сущностной интеграции экологии и только что появившейся валеологии; в-третьих, естественную экологизацию предмета и методологии валеологии и, наоборот, валеологизацию предмета и методологии экологии.

В это же время в России выходит целый ряд законодательных, директивных и методических материалов по экологии, здоровью населения и соответствующих видов образования.

1. *Конституция Российской Федерации* (1993 г.). Уже в преамбуле ее подчеркивается *благополучие и ответственность* перед Землей, Родиной, нынешним и будущим поколениями; а ведь комплексное благополучие – это здоровье, а Земля – место жизни и деятельности людей, то есть основа окружающей среды. Конституционные статьи 7, 41 и 42 регламентируют отношения человека и государства к здоровью, статьи 9, 41, 42, 58 и 79 обращены к экологическому благополучию и в статье 42 подчеркивается взаимосвязь экологии (окружающей среды) и здоровья человека.

2. *Закон Российской Федерации «Об образовании»* (1992 г., статья 51). *Образование соотносится со здоровьем* обучаемого: образовательные учреждения создают условия, *гарантирующие охрану и укрепление здоровья* обучающихся, воспитанников и учителей.

3. *Основы законодательства Российской Федерации по охране здоровья граждан* (1993, № 5487–1, статьи 1, 2, 37, 11, 24). Признается основополагающая роль охраны здоровья граждан как неотъемлемого условия жизни. Государство принимает на себя ответственность за сохранение и укрепление здоровья граждан РФ. Определяются основные принципы охраны здоровья граждан, а также права несовершеннолетних.

4. *Закон РСФСР «Об охране окружающей природной среды»* от 19 декабря 1991 г. № 2060-1 (с последующими изменениями в 1992, 1993, 2000, 2001 гг.).

5. *Национальный план действий Министерства экологии и при-*

родных ресурсов РФ по реализации решений конференции ООН по окружающей среде и развитию (1993 г.).

6. *Постановление Министерства образования РФ и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов РФ «Об экологическом образовании в общеобразовательных учреждениях РФ»* (30.03.1994 г. № 411-6).

7. *Указ Президента РФ «О государственной стратегии РФ по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития»* (1994 г.).

8. *Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию* (1996 г.).

В этот период разрабатываются и реализуются:

- *Европейская сеть «школ укрепления здоровья»* (в соответствии с проектами бюро ВОЗ, 1998 г.). Целью этого проекта является разработка технологического обеспечения и развития детей в ходе учебного процесса и в связи с ним. *Выдвигается центральное положение: здоровье есть критерий качества образования.*

- *Единая программа SINDI-центров;* разработана в рамках ВОЗ в 1998 г., и в основу ее положены международный протокол «Здоровые дети и здоровая семья», а также специальная программа «Укрепление здоровья детей». Эта единая программа ориентирована на внедрение профилактических проектов по курению, алкоголю, наркомании, питанию, физическому и половому воспитанию.

- *Конвенция Содружества Независимых государств о правах и основных свободах человека* (1995 г.). Договаривающиеся стороны обязались предпринимать меры по обеспечению эффективного осуществления права на охрану здоровья.

Первое десятилетие XXI века отмечено следующими наиболее крупными международными форумами и мероприятиями:

- *Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации* (2000 г.).

- *Определяется Концепция национальной безопасности Российской Федерации* (Указ Президента РФ, 2000 г. № 24).

- *Разработана Концепция охраны здоровья населения РФ на период до 2005 года* (Распоряжение Правительства РФ, 2000 г., № 209-р).

При характеристике состояния здоровья россиян отмечено, что за последние годы общая смертность и младенческая смертность стала в 2–3 раза выше, чем в развитых странах, значительно сократилась средняя продолжительность жизни, обострилась ситуация с алкоголизмом, наркоманией, туберкулезом.

Важнейшим (с точки зрения утверждения эколого-валеологии) является приведенная в этой Концепции характеристика: «Национальные интересы России в экологической сфере заключаются в сохранении и оздоровлении окружающей среды». Тем самым оздоровление как при-

бавление здоровья соотносится с определенной динамической системой, что еще раз (причем на высоком государственном уровне) обуславливает необходимость в обобщении понятия «здоровья» до уровня интегрированного здоровья.

- *Всемирный саммит по устойчивому развитию* (2002 г.) соотносит устойчивость со здоровьем и безопасностью окружающей среды, без которых не может быть развития, необходимого для обеспечения настоящему и будущим поколениям достойных условий жизни, на которые каждый имеет право.

Подчеркнута необходимость интеграции устойчивого развития в систему общего образования – на всех уровнях его, начиная с дошкольного и кончая высшим и неформальным образованием – в целях просвещения как одного из ключевых факторов социально-культурных перемен.

Поддержано *объявление десятилетнего периода*, начинающегося с 1 января 2005 года, *десятилетием просвещения в интересах устойчивого развития*.

- Обсуждена и принята на сессии *Европейской экономической комиссии ООН «Стратегия европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития»* (2005 г.), которая обосновывает необходимость пересмотра устоявшейся и привычной системы европейского образования.

- Утверждена *Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года* (2007 г.), в которой дается объективная оценка демографической ситуации в России и тенденций ее развития; к числу основных задач отнесено сохранение и укрепление здоровья населения, создание условий и формирование мотивации для ведения здорового образа жизни.