

УДК 373.2(07)+613(07)

Л. И. Пономарева

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются методологические основы разработки педагогической концепции. Акцент делается на разработке концепции формирования эколого-валеологической готовности педагогов.

Ключевые слова: экология, валеология, дошкольная педагогика, профессиональная готовность педагога.

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

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

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

- *актуализация* (личностная или общественная) некоторой *объективной или познавательной проблемы* — выявление существенности, важности, значительности некоторого явления в аспекте значения, потребностей, запросов и ценностей такого явления, к которому обращена некоторая рассматриваемая проблема; по возможности проводится достаточно четкая постановка и описание рассматриваемой

ПОНОМАРЕВА Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, ректор Шадринского государственного педагогического института (E-mail: umu-shgpi@mail.ru).

© Пономарева Л. И., 2009

мой проблемы, а также соотнесение ее с методологическими возможностями современной педагогики;

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

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

- первичная *разработка тематического проекта, т. е. прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта, состояния* [1, XI, 39], — в нашем случае проектирования предмета исследования;

- *изобретательство* (педагогическая инженерия) как творческий процесс, основанный на упреждающем опыте и знаниях, приводящий к новому решению проблемы, задач и дающий положительный эффект [1, X, 87];

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

- *комплексный анализ* названной *системы* «проект — изобретение — модель — практика» с целью устранения недостатков и повышения эффективности ее;

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

- полное *технологическое обеспечение* системы «проект — изобретение — модель — практика»;

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

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

- *разработка концепции* (для научно-методологического обобщения полученных результатов) и *достаточно широкое внедрение* выполненного научно-технологического проекта;

- *характеристика научных и прикладных вопросов, задач и даже, возможно, проблем*, индуцированных разработанной проблемой и требующих дальнейшего изучения;

- *лонгитюдный анализ* комплексного процесса решения выбранной актуальной проблемы.

Поскольку приведенная выше *последовательность факторных этапов решения* определенной проблемы или создания новационной системы *является не строгой* и представляющей в каждом конкретном случае *самостоятельный интерес*, она отражает, скорее, *совокупность упорядоченных* (в определенном смысле) этапов,

которые целесообразно сгруппировать в некоторую систему модулей, причем пересекающихся, т. е. существенно взаимосвязанных:

- *модуль А* состоит из факторных этапов, *упреждающих и обеспечивающих* непосредственное решение выбранной проблемы, а также *интегрирующих* исторический и обыденный опыт, современную практику, эмпирику, теорию и методологию решения близких, сопряженных вопросов, задач, на основе чего *уточняется постановка* исходной проблемы и *проявляется актуализация* ее;

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

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

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

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

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

Приведенная выше модульность системной разработки (решения) актуальной проблемы прилагается в нашем исследовании к «формированию эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования».

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

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

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

Во-вторых, мы подчеркиваем *факторность* этапов, т. е. их ориентированность, обусловленность, как и процесса, явления [3, IV, 750], при том что *этап* — это часть чего-либо, стадия развития, деятельности, которые не обязательно строго упорядочиваются.

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

Или эколого-валеологическое образование может рассматриваться: 1) как

дидактическая *проекция* научной области «эколого-валеология» на образование конкретного уровня; 2) в аспекте *целенаправленного формирования отношений* к окружающей среде и самому себе; 3) как *сущностная интеграция экологического и валеологического образования*; 4) с учетом всех трех аспектов, названных ранее.

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

Мы попытаемся характеризовать все факторные этапы изучаемого явления, но не обязательно в последовательности, представленной выше, и тем более когда речь идет не об одном образовательном явлении, а о нескольких разных явлениях, например, о сопряжении эколого-валеологического образования дошкольников, эколого-валеологическом образовании первоклассников, домашнем эколого-валеологическом воспитании дошкольников, эколого-валеологической подготовке и подготовленности педагогов детских образовательных учреждений, наконец, о научно-педагогических эколого-валеологических основах всех названных видов образования.

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

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

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

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

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

Тем самым возникает двойное противоречие, которое становится, по существу, *отвержением сугубо познавательного подхода* к педагогическим явлениям как *природным процессам*, потому что они есть, в своем существе, сложные *процессы изобретательства*.

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

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

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

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

Правда, оба эти условия являются не очень простыми.

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

Определимся сразу с уточнением понятия *к о н ц е п ц и я*, что необходимо сделать уже потому, что это понятие имеет много толкований, хотя большинство из них являются достаточно наглядными.

Для аргументации одного из выбранных определений концепции (лат. *conceptio* — понимание, система) приведем здесь те из них, которые наиболее подходят к нашему исследованию и приводятся в достаточно авторитетных изданиях:

- определенный *способ понимания, трактовки* какого-либо предмета, явления, процесса, *основная точка зрения* на предмет; *руководящая идея систематического освещения; ведущий замысел* [1, XIII, 95];
- *система взглядов* — то или иное *понимание явлений, процессов; единый определяющий замысел; ведущая мысль* какого-либо труда, произведения [2, 396];
- *комплекс ключевых положений*, достаточно полно и всесторонне раскрывающих *сущность*, содержание и особенности исследуемого явления, его *существования в действительности* или практической деятельности человека [4, 10];
- ее определяют (согласно обзору Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [4, 9]) как *основную мысль; стратегию* педагогической деятельности, *определяющую разработку* соответствующих теорий; *цель, сущность, структуру, движущие силы, спо-*

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

Остановимся на первых двух вышеприведенных определениях концепции, близких в своем существе и наиболее часто используемых.

Сравнивая эти определения с другими однотерминологическими определениями [5, 10–11], отметим сущностную близость их, обратив внимание на общность опорных понятий, используемых в названных определениях, — *системность, понимание и явление, процесс*. Этот аргумент становится основанием для использования этих эквивалентных определений концепции в нашем исследовании.

Обратимся еще к конкретизированному и зауженному, но независимому определению, данному Е. В. Яковлевым и Н. О. Яковлевой: «*Педагогической концепцией* будем называть сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [4, 10].

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

- во-первых, весьма условным является понятие сложной системы, потому что все материальные системы сложные, ибо состоят из подсистем, взаимодействие которых обуславливает эффект синергизма для базовой системы, в связи с чем свойства этой системы не совпадают со свойствами подсистем, тем более что сложными являются все искусственные, придуманные человеком системы, которые должны создаваться на основе соответствия их принципам системности;
- во-вторых, что может означать в самом общем смысле понятие целенаправленная динамическая система, если этот «динамизм» не является линейным процессом;
- в-третьих, хотя рассматривается система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, необходимо иметь в виду, что этот феномен, вообще говоря, не сводится только к знаниям, как это утверждается в определении;
- в-четвертых, что означает «технология оперирования» с педагогическим феноменом, да еще в условиях современного образования;
- наконец, в-пятых, в целом дается определение педагогического феномена, но в условиях *современного* образования, а не образования вообще.

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

Необходимость в концептуальном подходе к осмыслению выраженных явлений возникает на определенных этапах эволюционно-исторического коллективного и

личностного развития процесса познания, который проявляется на трех основных уровнях: обыденного, *бытового познания* (и соответствующих знаний), *учебного познания* (знаний) и *научного познания* (знаний), а также индивидуального, коллективного, профессионального, творческого, изобретательского, проектировочного, индуктивного, дедуктивного и т. п., которые обуславливаются деятельностью и трудом человека. И при этом вовсе не обязательно, чтобы эти уровни следовали в определенной последовательности и обязательно достигали научного уровня. Тем не менее все эти процессы сопряжены с развитием ощущений, восприятий, представлений, суждений, умозаключений, мышления, осознания.

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

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

Но так было далеко не всегда: появление таких теорий, как научные системы, соотносится с появлением «Великой Дидактики» Я. А. Коменского (XVII в.), а потом и с работами многих его последователей, которые основывались не только на личном педагогическом опыте, но и на описании опыта предшествующих практиков обучения и воспитания, стремившихся к обобщению своих результатов. А до этого обучение и воспитание соотносилось с *обыденными знаниями, деятельностью* и трудом.

Таким образом, утверждение о том, что «учебное знание... является производным от научного знания и адаптировано к возможностям обучаемых» [4, 10], относится, скорее, к современному обучению, да еще на определенных уровнях образования (*общего* — основного, среднего и *специального*, высшего), но мало относится к дошкольному обучению и к начальному обучению. Более того, названное утверждение Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой характеризует такое качество обучения, которое могло возникнуть только в эпоху Возрождения.

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

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

Такое положение *актуализирует* вовсе не риторический *вопрос*: что первично — *выведенная и придуманная образовательная теория* или *независимая (от еще не существующей теории)* практика образования, эксперимент. Действительно, с одной стороны, как будто бы не очень гуманно проводить «голые» образовательные эксперименты над живыми людьми (эксперименты, не имеющие серьезных, глубоких научных оснований), а с другой стороны, начинать с придумывания, выведения образовательной теории, упреждающей педагогическую практику, эксперимент, — дело тоже достаточно рискованное и неэтичное.

Факторно-этапная последовательность формирования эколого-валеологической готовности педагогов дошкольного образования позволит не только разрешить противоречие в соотношении теории и практики при изучении выбранной проблемы, но и проанализировать эту проблему на основе концептуального обоснования.

1. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1975.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М., 2002.
3. Словарь русского языка : в 4 т. / ред. А. П. Евгеньева, Г. П. Князева, Т. Н. Попцова, М. Н. Судоплатова и др. М., 1961. Т. 3.
4. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. М., 2006.
5. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические основы. М., 2002.

Статья поступила в редакцию 17.03.2009 г.

УДК 371.134

**Л. И. Булавинцева
Н. В. Голыго**

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ КАК ВАЖНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ

Исследуются условия организации предпрофильной подготовки учащихся, направленные на формирование основ компетентности. Предложено понятие основы компетентности. Подчеркивается, что формирование основ компетентности требует создания определенных учебных ситуаций. Широкие возможности для моделирования ситуаций представляют элективные курсы.

Ключевые слова: основы компетентности, элективные курсы, предпрофильная подготовка, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

В условиях глобального кризиса современной цивилизации все более очевидно, что дальнейшее выживание человека и сохранение других форм жизни на Земле будет зависеть от его желания и способности произвести кардинальную смену типа культуры, в результате чего утвердятся общества, способствующие устойчивому развитию Земли. Как отмечал основатель кибернетики Н. Винер, «...новое развитие техники несет неограниченные возможности для добра и для зла... выход один — построить общество, основанное на человеческих отношениях, отличных от купли-продажи» [5, 78].

БУЛАВИНЦЕВА Людмила Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и анатомии Брянского государственного университета (E-mail: lib-58-timob@yandex.ru).

ГОЛЫГО Наталья Валерьевна — учитель химии МОУ «Гимназия» г. Новозыбкова Брянской области, аспирант кафедры теории и методики преподавания технологии Брянского государственного университета (E-mail: golnat1310@yandex.ru).

© Булавинцева Л. И., Голыго Н. В., 2009