

# ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

№4 (137)  
2009

---

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 2

---

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Редакционная коллегия серии:**

д.п.н., профессор Котлярова И.О.

*(отв. редактор),*

д.п.н., профессор Сериков Г.Н.

*(зам. отв. редактора),*

д.п.н., профессор Астахова Л.В.,

д.п.н., профессор Животовская Г.П.,

д.п.н., профессор Лихолетов В.В.,

д.п.н., профессор Резанович И.В.,

д.п.н., профессор Третьякова Т.Н.,

к.п.н., доцент Буров К.С.,

к.п.н., доцент Волкова М.А.

*(отв. секретарь)*

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 6 номеров в год.

## СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ.....	4
-------------------------------	---

### ИНФОРМАЦИЯ

Защиты диссертаций.....	5
Публикации.....	6
Федеральные курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.....	8

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ

КОТЛЯРОВА И.О., СЕРИКОВ Г.Н. Системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного научно-образовательного процесса.....	10
СЕРИКОВ С.Г. Здоровьесберегающие образовательные технологии: системно-синергетическая интерпретация.....	15

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЯБИНИНА Н.П. Модульное построение содержания эколого-экономического образования будущего учителя.....	24
ВОЛКОВА М.А. Нормализация учебной нагрузки студентов вуза как процессуальный ресурс здоровьесбережения.....	29
КОЗИН А.М. Повышение уровня психического здоровья молодежи в условиях изменяющегося общества.....	38
КЛЕСТОВА О.А. Готовность педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса как показатель качества образования.....	42
ПИЧУГИНА И.В. Подготовка к здоровьесберегающей деятельности в системе профессионального образования.....	46
ХАНЖИНА О.А. Методика воспитания ценностного отношения к образованию у студентов средствами английского языка.....	51
БОРОДИНА Е.С. Системный анализ модели воспитания ценностного отношения студентов к образованию.....	54
КРИКУНОВ К.Н. Опытно-поисковая работа по формированию готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций.....	59

### ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЫКОВ Е.В. Интеграция образовательных и здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.....	64
МАЛОЛЕТКО Э.А. Оздоровительно-образовательный процесс в конном клубе.....	69

НАШИ АВТОРЫ.....	74
------------------	----

## CONTENTS

<b>FROM EDITORIAL BOARD .....</b>	<b>4</b>
<b>INFORMATION</b>	
Defense of dissertations.....	5
Publications.....	6
Professional development Federal coursers to faculty members of the Institute of higher education.....	8
<b>PEDAGOGY METHODOLOGICAL FOUNDATION</b>	
KOTLYAROVA I.O., SERIKOV G.N. Systematic and synergetic conception of human education.....	10
SERIKOV S.G. Health saving educational technologies: systematical synergetic interpretation	15
<b>PROFESSIONAL EDUCATION. THEORY AND METHODOLOGY</b>	
RYABININA N.P. The module content construction in ecology-economical education of future teacher.....	24
VOLKOVA M.A. Normalization of student's educational load in the institute of higher learning as procedural health preservation recourse.....	29
KOZIN A.M. Creation of conditions for the development of professional pedagogical qualification as management competence.....	38
KLESTOVA O.A. Readiness of lecturers for realization of the health saving educational process as the index of quality of the education.....	42
PICHUGINA I.V. Preparation for health-saving activities in professional education system.....	46
KHANJINA O.A. Methods of upbringing For value attitude to students education by means of English language.....	51
BORODINA E.S. System analysis of value attitude upbringing model of students to the education.....	54
KRIKUNOV K.N. Experimental research to formation of engineer-ing specialty students' readiness for the activity in the conditions of emergency situation of emergency situation.....	59
<b>QUESTIONS OF GENERAL EDUCATION</b>	
BYKOV E.V. Educational and health saving technologies integration in educational process....	64
MALOLETKO E.A. Health-improving educational process in horse center.....	69
<b>OUR AUTHORS .....</b>	<b>74</b>

## От редакционной коллегии

### *Уважаемый читатель!*

Предлагаемый Вашему вниманию номер Вестника Южно-Уральского государственного университета «Образование. Педагогические науки» посвящается вопросам сохранения и укрепления здоровья в образовательном процессе. С этими вопросами связана тематика большинства представленных в номере научных статей. Придерживаясь определения здоровья, данного Всемирной организации здравоохранения, мы включили в этот номер статьи, посвященные исследованию здоровьесберегающего образования в аспектах сохранения и укрепления физического, психического и социального здоровья учащихся различных категорий. В этой связи большинство статей написаны в русле гуманно ориентированного подхода к образованию и к исследованию его различных аспектов.

Предлагаемый Вашему вниманию номер журнала содержит традиционные разделы: «Информация», «Методологические основания педагогики», «Теория и методика профессионального образования», «Вопросы общего образования», «Наши авторы». В разделе «Информация» представлен учебник доктора педагогических наук, профессора Южно-Уральского государственного университета Т.Н. Третьяковой «Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме». Дана информация о диссертациях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, защищенных в январе 2009 г. аспирантами и преподавателями Южно-Уральского государственного университета. В подразделе «Федеральные курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза» охарактеризовано участие Южно-Уральского государственного университета в реализации данного актуального направления дополнительного профессионального образования в 2009 г.

В разделе «Методологические основания педагогики» изложены методологические подходы, на которых может базироваться исследование здоровьесбережения в образовательном процессе: системно-синергиче-

ская концепция гуманно ориентированного образовательного процесса (авторы – д.п.н., профессор И.О. Котлярова и д.п.н., профессор Г.Н. Сериков) и системно-синергетический подход к реализации здоровьесберегающих технологий в образовании (д.п.н., профессор С.Г. Сериков).

В разделе «Теория и методика профессионального образования» содержатся статьи, посвященные различным аспектам здоровьесбережения в процессе профессионального образования (авторы: к.п.н., доцент М.А. Волкова, к.п.н., доцент А.М. Козин, к.п.н., доцент И.В. Пичугина, к.п.н., доцент О.А. Клестова). Вопросам подготовки студентов к сохранению жизни и здоровья людей в чрезвычайных ситуациях посвящена статья к.п.н., доцента К.Н. Крикунова. Связывая воспитание ценностей людей со становлением психической и социальной составляющей их здоровья, мы включили в данный раздел статьи к.п.н., доцента Е.С. Бородиной и к.п.н., доцента О.А. Ханжиной. Предметом их статей является воспитание ценностного отношения студентов к образованию.

Гуманно ориентированное образование направлено на самореализацию человека в социально приемлемых проявлениях. Наилучшая реализация гуманно ориентированного образования достигается при прохождении модульных индивидуальных образовательных траекторий. Модульная организация образовательного процесса охарактеризована в статьях д.п.н., профессора Н.П. Рябининой (применительно к экологическому воспитанию студентов) и Э.А. Малолетко, в статье которой представлена модульная методика реализации оздоровительно-образовательного процесса в конном центре (раздел «Вопросы общего образования»). В этот же раздел включена статья д.м.н., профессора Е.В. Быкова, посвященная обоснованию и разработке здоровьесберегающих технологий в образовании школьников.

Подробная информация об авторах вышеперечисленных статей содержится в разделе «Наши авторы».

# Информация

## ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

В январе 2009 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

### 1. Власова Лариса Юрьевна.

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Дата защиты:** 23.01.2009 г.

**Тема:** «Развитие у студентов вузов иноязычного речевого этикета».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор Е.Ю. Никитина.

Научная новизна исследования состоит в следующем. В диссертации Л.Ю. Власовой обоснована педагогическая сущность таких понятий, как «речевой этикет», «иноязычный речевой этикет», «умение иноязычного речевого поведения», «компетентностно-семиотический подход»; выделена структура умений (социокультурных, речевых, ориентировочных, конструктивно-проектировочных, рефлексивных), которые в совокупности являются необходимым компонентом этикетно-речевого общения будущего специалиста; уточнены принципы модели развития иноязычного речевого этикета.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации по развитию у студентов вузов иноязычного речевого этикета направлены на качественное улучшение иноязычного образовательного процесса в высшей технической школе посредством:

- разработки и реализации в иноязычный образовательный процесс элективного курса «Иноязычное этикетно-речевое общение будущего специалиста»;

- разработки показателей уровня развития у студентов вузов иноязычного речевого этикета;

- использования результатов исследования в практике образовательного процесса.

### 2. Дергалева Ирина Юрьевна.

**Специальность:** 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

**Диссертационный совет:** Д 212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Дата защиты:** 23.01.2009 г.

**Тема:** «Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования».

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации разработана модель развития профессионального потенциала менеджеров, направленная на поддержку субъектов предпринимательства и управления, реализация которой осуществляется в системе бизнес-образования; теоретически обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий успешного функционирования модели развития профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования; спроектирована технология развития профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования, предполагающая поэтапное совершенствование креативного и системного мышления, рефлексивных, творческих и исследовательских умений, способности решать проблемы и принимать эффективные управленческие решения в условиях рыночных отношений.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработаны: технология развития профессионального потенциала менеджеров; критерии и уровневые характеристики профессионального потенциала менеджеров.

Предложенная технология развития профессионального потенциалов менеджера может найти применение в дополнительном профессиональном образовании предпринимателей и представителей малого и среднего бизнеса, а также в системе внутрифирменного повышения квалификации управленческих кадров.

## ПУБЛИКАЦИИ

**Третьякова, Т.Н.** Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме: учебник / Т.Н. Третьякова. – Челябинск: Изд-во «Академия».

В издательстве «Академия» вышел учебник Т.Н.Третьяковой «Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме», представляющий собой комплексное исследование сущности анимационной деятельности в социально-культурной сфере и туризме. Автором учебника является доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой. В учебнике рассмотрены сущность анимационной деятельности в социально-культурном сервисе и туризме, возникновение анимации как результата эволюции массовых празднеств и зрелищ, роль русской народной культуры в анимационном сервисе, а также значение анимационной деятельности в индустрии развлечений. Освещены проблемы обеспечения анимационных программ в региональном моделировании анимационной деятельности, особенности драматургии, режиссуры, игротеки, создания атмосферы и инфраструктуры туристской анимации в проектировании и обеспечении проведения анимационных программ.

Учебник содержит две части. В первой части анализируются предпосылки анимационной деятельности. Проводится ретроспективный анализ массовых празднеств и зрелищ. Как основа анимационного сервиса рассматривается русская народная культура, определяющая сущность анимации как вида культурно-досуговой деятельности туристов.

Охарактеризованы функции анимационной деятельности: образовательная, информационная, адаптационная, стабилизирующая, компенсационная, рекламная, совершенствующая, оздоровительная – в процессе реализации специальных программ проведения свободного времени.

В структуре анимационного сервиса выделены группы отличительных признаков анимационных программ. На основании изученных анимационных программ осуществлена классификация туристской анимации по ряду оснований.

Уделено внимание изучению программного анимационного воздействия на сох-

ранение и восстановление здоровья человека: соматического (туристско-оздоровительная анимация), физического (спортивно-оздоровительная анимация), психического (зрелищно-оздоровительная анимационная деятельность), нравственного (познавательнo-оздоровительная, обучающая, любительская).

Эти компоненты здоровья определили выявленную автором условную типологию направлений и программ туристской анимации:

- туристско-оздоровительная анимация – спортивное направление анимационных программ (спортивные, спортивно-оздоровительные, спортивно-развлекательные программы);

- зрелищно-оздоровительные анимационные программы – культурно-досуговое направление анимационных программ (зрелищно-развлекательные, приключенческо-игровые программы);

- познавательнo-оздоровительные анимационные программы – познавательные, спортивно-познавательные, культурно-познавательные, экскурсионные, обучающие, любительские и творческо-трудовые программы (для каждого из этих направлений можно выделить характерные формы анимационной деятельности);

- комплексные программы анимации – комбинированные программы на базе однородных программ.

В учебнике дается общая характеристика всех вышеназванных программ.

Технологический процесс анимационной деятельности представлен в учебнике как целостная система. В технологии создания и реализации анимационных программ выявлено несколько взаимосвязанных подсистем:

- организационная – организация совместной деятельности анимационной команды, экономического, технического, рекламного отделов;

- инструкторско-методическая – создание и разработка сценариев мероприятий, текстов экскурсий, подбор спортивных игр и соревнований, составление маршрутов походов с последующей разработкой методических рекомендаций на основе обобщения опыта;

---

- режиссерская – распределение ролей, составление плана репетиций, постановка спектакля, шоу;

- техническая – подготовка технических средств (объектов, сооружений, инструментов и т.д.), площадки (сцены) для анимационных мероприятий, декораций, освещения, музыкального сопровождения и пр.

Вторая часть учебника посвящена особенностям проектирования анимационных программ и мотивации анимационной деятельности туристов. Здесь рассматриваются вопросы инфраструктуры анимационных программ, принципы драматургии и режиссуры. Практическую значимость представляет описание регионального моделирования анимационных программ и моделирования ани-

мационной деятельности в региональном туризме на примере организации Всероссийской студенческой олимпиады «Туристская Мекка».

Специальный раздел посвящен туристской игротке. В приложении приводится описание игр, которые можно провести с туристами во время путешествия.

Учебник предназначен для педагогов и студентов – будущих специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма.

Разделы, касающиеся моделирования и разработки программ, представляют интерес для научных работников, а также для практических педагогов и сотрудников сферы сервиса.

## ФЕДЕРАЛЬНЫЕ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА

В соответствии с приказом Федерального агентства по образованию от 01.12.2008 года № 1780 «О повышении квалификации в 2009 году профессорско-преподавательского состава государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию» Южно-Уральский государственный университет, как и в предыдущие два года, включен в перечень базовых вузов страны.

Повышение квалификации по данным направлениям в ЮУрГУ началось в апреле 2007 года. Первой стала программа «Реализация основных направлений модернизации профессиональной подготовки специалистов туриндустрии» по направлению «Сфера услуг». Последней в 2008 году была реализована программа «Измерение качества образования» по направлению «Проблемы качества обучения». Программа оказалась настолько востребованной, что на повышение квалификации приехали две группы

слушателей: в октябре и в ноябре 2008 года.

Анализ состава слушателей показал, что в основном это преподаватели и доценты из университетов и институтов следующих городов: Нижний Тагил, Оренбург, Уфа, Курган, Казань, Стерлитамак, Челябинск, Шадринск, Сатка и др. Однако среди слушателей есть и коллеги из образовательных учреждений высшего профессионального образования таких мегаполисов, как Санкт-Петербург, Волгоград, Новосибирск.

В течение 2009 года планируется обучить по программам дополнительного образования, во исполнение данного приказа, 150 человек из линейных вузов. Для этого была осуществлена коррекция дополнительных образовательных программ повышения квалификации, разработанных и апробированных ранее.

В этом году программы организованы по шести направлениям (см. таблицу).

Таблица

Направления дополнительных образовательных программ повышения квалификации

Направление	Программа	Руководитель
Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России	Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России	Хищенко Ю.М.
Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза	Параллельные вычислительные технологии	Соколинский Л.Б.
	Интегрирование дистанционных образовательных технологий в учебный процесс вуза	Елагина О.Б.
Инновационная деятельность в образовании	Возможности использования потенциала теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности в модернизации вузовских дисциплин	Лихолетов В.В.



Направление	Программа	Руководитель
Современные технологии в образовании	Педагогические технологии научно-образовательного процесса	Котлярова И.О.
	Технология создания единого пространства развития компетентности преподавателя и студента	Костыко Г.С.
	Обучение современной психодиагностике на основе новейших педагогических технологий	Батурин Н.А.
Проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и критическим технологиям	Проблемы подготовки кадров по современным технологиям машиностроения	Смирнов В.А.
	Проблемы подготовки кадров по методам комплексного исследования наноматериалов с применением механических, термических и спектральных инструментов	Сапожников С.Б.
Проблемы качества обучения	Проблемы качества обучения	Котлярова И.О.

К разработке, экспертизе и реализации программ привлечены представители ректората, руководители подразделений, преподаватели ЮУрГУ и других вузов Челябинска, имеющие степени кандидатов и докторов наук, а также ведущие специалисты-практики.

К разработке, экспертизе и реализации программ привлечены представители ректората, руководители подразделений, преподаватели ЮУрГУ и других вузов Челябинска, имеющие степени кандидатов и докторов наук, а также ведущие специалисты-практики.

# Методологические основания педагогики

УДК 37.01  
ББК Ч34(2) + Ч214

## СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков*  
ЮУрГУ

## SYSTEMATIC AND SYNERGETIC CONCEPTION OF HUMAN EDUCATION

*I.O. Kotlyarova, G.N. Serikov*  
SUSU

Положения системно-синергетического подхода проинтерпретированы относительно идей гуманизма в образовании. Сформулированы положения системно-синергетической концепции гуманно ориентированного научно-образовательного процесса.

*Ключевые слова:* системно-синергетическая концепция, гуманно ориентированный научно-образовательный процесс, антропосинергизм.

Statements of systematic and synergetic approach have been interpreted in relation to humanism idea for education. Statements of systematic and synergetic conception for human education have been formulated.

*Keywords:* systematic and synergetic conception, human education, anthroposynergism.

Гуманистическая идея в образовании имеет свою историю. Зародившись в недрах гуманистической психологии [4, 6, 16 и др.], она нашла свое воплощение в практике образования. В науке существуют различные трактовки гуманно ориентированного образования [1, 2, 3, 5, 6, 7 и др.]. На наш взгляд, важно сконцентрироваться не на описании преимуществ каких-то его аспектов, а на целостном отражении понятия гуманно ориентированного научно-образовательного процесса [9]. В интегративном виде авторская позиция относительно гуманно ориентированного научно-образовательного процесса состоит в следующем. Во-первых, целесообразно воспользоваться постулатами системно-синергетического подхода [8, 10, 11, 13, 14, 15 и др.] применительно к отражению гуманно ориентированного научно-образовательного процесса. На этой методологической основе имеет смысл разработать соответствующую концепцию. Во-вторых, назначение гуманно ориентированного научно-образовательного процесса видится в том, чтобы в его условиях

максимально реализовывать позитивные (соответствующие целевым установкам) результаты. Негативные же последствия достижения позитивных результатов следует сводить к минимуму. В-третьих, гуманно ориентированный научно-образовательный процесс целесообразно осуществлять с учетом существенных свойств (как природоопределенных, так и развившихся) всех субъектов научно-образовательного взаимодействия (студентов, профессорско-преподавательского состава, научных работников). При этом, естественно, важно направлять их проявления в социально приемлемое русло. В-четвертых, гуманно ориентированный научно-образовательный процесс является социальной средой, благоприятной для проявления субъектами образования своих задатков и способностей самоуправления. Другими словами, научно-образовательный процесс является гуманно ориентированным, если каждый его участник чувствует себя субъектом собственной деятельности и взаимодействия с партнерами. Наконец, в-пятых, гуманно ориентированный

научно-образовательный процесс сориентирован на целесообразное сотрудничество и взаимопомощь участников образования. При этом целесообразность состоит не только в том, чтобы стремиться к достижению каких-то перспектив в образовании и науке. Она заключается и в необходимости учета объективных Законов, существующих в Природе и в Обществе.

В теоретическом плане проблема гуманизации образования напрямую связана с трактовками гуманистической идеи. В своей ведущей сути гуманистическая идея базируется на признании приоритета личного (индивидуального). В то же время, признание приоритета личного в образовании не есть тождество его (личного) абсолютизации. В научно-образовательном процессе, который представляет собой человеко-системную общность [9, 12 и др.], взаимодействуют различные участники (студенты, представители профессорско-преподавательского состава, научные сотрудники, учебно-вспомогательный персонал), личное которых может находиться в противоречии друг с другом. Следовательно, приоритет личного в научно-образовательном процессе как признак гуманистической идеи в образовании целесообразно истолковывать как целесообразность ориентации на особенности сформировавшегося личного при определении условий его деятельности и взаимодействия с партнерами. В трактовке гуманистической идеи имеет смысл опираться на системно-синергетический постулат, касающийся сосуществования в единстве личного и межличного, как одного из признаков образования. Более того, личное и межличное в научно-образовательном процессе могут проявляться в разных соотношениях. Целесообразность того или иного соотношения с позиции системно-синергетического подхода к реализации гуманистической идеи в образовании определяется, на наш взгляд, направленностью на сохранение уникальности личного в осуществлении отношений с межличным. Через соотношения в проявлениях личного и межличного обнаруживаются свойства антропосинергизма [8, 12 и др.], участников научно-образовательного процесса. Антропосинергизм предполагает какую-то форму их сотрудничества. Это вполне соответствует признакам научно-образовательного процесса, которые включают: осуществление научно-педагогической деятельности представителями профессорско-преподавательского состава

вуза, высокую методологическую культуру профессорско-преподавательских кадров; педагогическое партнерство в реализации единого методического замысла; интеграцию педагогически сопровождаемой научной и образовательной деятельности студентов; паритетные начала учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательских кадров и студентов [9].

Существуют разнообразные предельные случаи антропосинергизма, однако наиболее характерные его признаки находятся «между предельными случаями». Это предположение можно обосновать тем, что экстремальные условия взаимоотношений партнеров по образованию вряд ли могут существовать долго-временно. Скорее всего, они каким-то образом нормализуются. Сам факт нормализации экстремальных условий осуществления взаимоотношений между участниками научно-образовательного процесса обуславливается свойствами развившегося личного и не реализовавшихся природоопределенных особенностей каждого из них. Это явление можно проинтерпретировать как следствие закона равновесного состояния.

Его суть состоит в том, что любая система, реагируя на некие внешние возмущения, отклоняется от (или выходит из) равновесного состояния. Однако ее внутренняя энергия сориентирована на то, чтобы вновь занять его (равновесное состояние). Выведение системы соотношения личного и межличного во взаимоотношениях участников образования из равновесного (установившегося) состояния продиктовано необходимостью развития свойств личного. Длительное пребывание системы в неравновесном состоянии приводит к накоплению внутрисистемной энергии, обуславливающей переход этого состояния в равновесное с изменившимися свойствами. Намеченные изменения в соотношениях личного и межличного, длительно внедряемые кем-то в практику функционирования образовательных систем, приводят к изменениям свойств равновесного состояния. В этом проявляется общесистемный закон развития. Гуманизм в образовании предполагает необходимость рассчитывать внутренние резервы здоровья (физического, психического, нравственного) в плане достаточности для преодоления появившихся неудобств, вызванных возмущениями установившегося равновесного состояния во взаимоотношениях партнеров.

## Методологические основания педагогики

Если соотнести свойства гуманизма с признаками научно-образовательного процесса, то можно заметить следующее. Прежде всего, научно-образовательный процесс предстает специфической «средой обитания» для всех участников образования. В нем осуществляется деятельность субъектов, совершается их взаимодействие с партнерами. Взаимоотношения же субъектов научно-образовательного процесса (соотношение личного и межличного) обуславливают качество его функционирования и результатов. Тогда правомерен (гипотетический) вывод о том, что гуманно ориентированные участники научно-образовательного процесса, являющиеся субъектами созидания условий для его реализации, направят свою деятельность и взаимодействие с партнерами на создание предпосылок гуманизации образования.

Определенной предпосылкой гуманистической ориентированности развивающегося личного каждого участника образования является учет природосообразности. Речь идет о том, что каждый участник научно-образовательного процесса наделен природоопределенными задатками всех своих свойств. В том числе можно говорить и о задатках (склонностях) к гуманизму. При этом различные задатки имеют, вероятно, разные потенциалы, которые скрыты порой даже от самого их обладателя. Поэтому гуманно ориентированное образование настраивается не только (в чем-то не столько) на обязательность следования каким-то традиционным канонам участия в образовании, но и на поддержку усилий тех или иных участников образования в социально приемлемой самореализации своих сущностных свойств. Это означает, что гуманно ориентированный научно-образовательный процесс своей внешней составляющей (образовательное пространство) сориентирован на всемерное содействие самореализации его участников их сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях (в образовании, профессиональной, научной деятельности). Поэтому создаваемые условия гуманно ориентированного образовательного пространства объективно способствуют самореализации человека. А это весьма важно с позиции природосообразности. Если условия образования не противоречат природной определенности участников образования, то можно говорить о реализуемости коэволюции человеческой цивилизации в соот-

ветствии с природоопределенными предпосылками. В этом случае, человек своим участием в научно-образовательном процессе не вмешивается в законы развития Природы и Общества, а стремится добиться общественно и лично приемлемых их (законов) реализации. Он не преобразует себя и других людей, а создает условия для развития социально приемлемых проявлений личного в отношениях с собой и с окружением.

Следуя логике системно-синергетического подхода к образованию, гуманистическая направленность условий образовательного пространства, проявляющаяся на постоянной основе, приводит, в конце концов, к зарождению и становлению гуманизма как особого свойства личного. Созревая, гуманизм личного начинает самопроявляться в отношениях человека (участника образования) с окружением (в первую очередь, – в образовательных системах с его участием). Другими словами, гуманизм личного на стадии зрелости переходит в режим саморегуляции.

Гуманистическая направленность научно-образовательного процесса предполагает минимизацию энергозатрат участников функционирования образовательных систем. Действительно, проявляя заботу об условиях деятельности участников образования и их взаимодействия с партнерами, можно добиваться сохранения их здоровья. Не обремененные излишними энергозатратами, участники научно-образовательного процесса могут полностью сосредоточиться на самореализации своих потенциалов в рамках функционирования образовательных систем, что способствует уменьшению негативного отношения к условиям своего труда и возникновению позитивного отношения к ним.

Предпосылкой в становлении гуманистической направленности научно-образовательного процесса являются научные разработки гуманистической идеи. Их апробацию и внедрение в педагогическую практику осуществляют, прежде всего, гуманно ориентированные кадры. Субъекты внедрения в практику научно-образовательного процесса соответствующих вариантов реализации гуманистической идеи сами должны быть не только лично гуманно ориентированными (гуманно самоактуализированными), но и достаточно образованными в аспекте гуманизма. Кроме того, весьма желателен и личный опыт созидания условий для развития гуманного личного дру-

гих участников образования. При всех перечисленных условиях (управленческого и (или) педагогического) сопровождения научно-образовательного процесса создаются необходимые предпосылки для зарождения его гуманистической направленности. Постоянное соблюдение указанных условий весьма существенно повышает вероятность развития таких соотношений между гуманным личным и межличным, которые приводят к гуманистической ориентации участников образования. Другими словами, появляются реальные шансы развития гуманистической направленности антропосинергизма участников образования до стадии зрелости.

На стадии зрелости гуманистическая направленность антропосинергизма участников научно-образовательного процесса приобретает свойства самовоспроизводства. Благодаря этому создаются предпосылки зарождения других антропосинергетических систем, может быть, и выходящих за пределы образования. Таким образом, гуманистическая направленность образования может стать своеобразным «генератором» человеколюбия, взаимного сострадания, признания целесообразности коэволюции с природой и др. Развиваясь в личном участии участников образования, гуманизм распространяется на все аспекты их отношений с собой и с окружением. Тем самым, создаются предпосылки бережного отношения к себе, к другим людям, к природным ресурсам, к продуктам человеческой деятельности.

Осуществление гуманистической направленности в практике образования может происходить различными путями. Наша позиция состоит в том, что, опираясь на постулаты системно-синергетического подхода к образованию, первоначально имеет смысл теоретически определиться с отличительными признаками гуманно ориентированного научно-образовательного процесса.

Сущность первого положения состоит в следующем. Если сущностные свойства людей не подавлять, а способствовать их проявлениям (в частности, в образовании) с социально ценным содержанием, то правомерно ожидать его (содержания) интериоризации. Тогда соответствующие проявления сущностных свойств людей будут обуславливаться личными ценностями, имеющими социальное признание. Подавление же каких-то сущностных свойств человека составляет угрозу его самореализации как неповторимой индивидуальности. Гуманно ориентированный научно-

образовательный процесс сориентирован на сохранение самооценности студента, на создание условий его самореализации. Этому призван способствовать профессорско-преподавательский состав университета. Гуманность научно-образовательного процесса ориентирует также на сохранение сущностных свойств и индивидуальности преподавателя (научного работника).

Второе положение, лежащее в основе гуманно ориентированного научно-образовательного процесса, имеет следующий смысл. Проектирование соответствующего процесса осуществляется по двум основаниям: а) социальный заказ, выраженный в нормативных документах, в том числе – в государственном образовательном стандарте; б) реальное состояние образованности, которым обладает контингент студентов на начальной стадии университетского образования. Исходя из этих двух оснований, строятся целевые установки научно-образовательного процесса.

Паритетность субъектов взаимодействия в научно-образовательном процессе (третье положение) следует понимать следующим образом. Во-первых, признается равенство прав у всех участников научно-образовательного процесса осуществлении самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Во-вторых, паритетность характеризуется равнодоступностью коммуникативно-информационных средств осуществления деятельности по самореализации своих сущностных свойств (образовательной, педагогической, научной). В-третьих, паритетность взаимодействия означает предоставление одними участниками возможности пользоваться равными с ними правами другим участникам научно-образовательного процесса. В-четвертых, признаком гуманно ориентированного научно-образовательного процесса является сотрудничество, основанное на уважении к другим людям, признании их равных прав, на взаимокompromиссах как внутреннего согласия каждого партнера на сотрудничество, на взаимоприемлемости проявлений каждым партнером его сущностных свойств.

Четвертое положение гуманного образования состоит в системности процессуальных реализаций, составляющих научно-образовательный процесс. Согласно ему научно-образовательный процесс заранее проектируется на основе системно-синергетического подхода. Соответствующие процессуальные

## Методологические основания педагогики

реализации, допускаемые в качестве возможных, проектируются в форме искусственных образовательных систем. Гуманизм проявляется в том, что каждый участник научно-образовательного процесса может рассчитывать на индивидуально ориентированную искусственную образовательную систему предстоящих процессуальных реализаций.

Совокупность концептуальных положений гармонизируется с вышеназванными признаками научно-образовательного процесса. Разработанные концептуальные положения гуманного образования могут служить основаниями созидания научных представлений о гуманно ориентированном научно-образовательном процессе как проектируемой системной конструкции гуманно-ориентированных человеко-системных отношений. Они же составляют ориентировочную основу для практической реализации научно-образовательного процесса.

### Литература

1. Амонашвили, Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике* / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Ананьев, Б.Г. *О человеке как объекте и субъекте воспитания* / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1980. – 36 с.
3. Бондаревская, Е.В. *Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования* / Е.В. Бондаренко // *Педагогика*. – №4. – 1997. – С. 11–17.
4. Братусь, Б.С. *Опыт обоснования гуманитарной психологии* / Б.С. Братусь // *Вопросы психологии*. – 1990. – №6. – С.9–17.
5. Газман, О.С. *Гуманизм и свобода: Введение в гуманистическую педагогику* / под ред. О.С. Газман, И.А. Костенчука // *Гуманизация воспитания в современных условиях*. – М.: УФЦ Инноватор, 1995. – С. 3–13.
6. Зимняя, И.А. *Педагогическая психология* / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
7. Калмыкова, З.И. *Педагогика гуманизма* / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1990. – 79 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; №6).
8. Князева, Е.Н. *Антропный принцип в синергетике* / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Вопросы философии*. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
9. Котлярова, И.О. *Признаки научно-образовательного процесса* / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура»*. – Вып. 15. – № 13 (113) 2008. – С. 122–126.
10. Пригожин, И.Р. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой* / общ. ред. В.И. Аршинова и др. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
11. Рузавин, Г.И. *Синергетика и системный подход* / Г.И. Рузавин // *Философские науки*. – 1985. – № 5. – С.48–55.
12. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека* / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
13. *Синергетика и образование* / отв.ред. В.С. Егоров. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.
14. Таланчук, Н.М. *Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения* / Н.М. Таланчук. – Казань: Дом печати, 1998. – 135 с.
15. Хакен, Г. *Синергетика: Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ.* / Г. Хакен – М.: Мир, 1985. – 419 с.
16. Холличер, В. *Личность и гуманизм* / В. Холличер. – М.: Прогресс, 1981. – 174 с.

Поступила в редакцию 13 февраля 2009 г.

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: СИСТЕМО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

С.Г. Сериков  
УралГУФК

## HEALTH SAVING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: SYSTEMATICAL SYNERGETIC INTERPRETATION

S.G. Serikov  
The Ural State University of Physical Training

Исходя из актуальности проблемы здоровьесбережения учащихся, в статье формулируются общие подходы к определению сущности понятия здоровьесберегающих образовательных технологий, определяются ведущие основания проектирования данных технологий в общеобразовательном учреждении, с позиций системно-синергетического подхода обосновывается специфика здоровьесберегающих технологий в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, здоровьесбережение, здоровьесберегающие образовательные технологии, системно-синергетический подход.

On the basis of the issue of the day of students health saving, general approaches to the determination of the essence of the concept of health saving educational technologies are formulated in the article. The leading basis of the technologies projection in the general education establishment are determined. The specific character of health saving technologies in the morphological, structural, functional and genetic aspects from the systematically and synergetic approach point of view are substantiated.

*Keywords:* pedagogical technologies, health saving, health saving educational technologies, systematical and synergetic approach.

В последние годы в отечественной педагогике широко распространяется мнение о целесообразности осуществления образовательного процесса на основе педагогических технологий. Однако те или иные исследователи трактуют данный термин по-разному. В.П. Беспалько трактует данное понятие как содержательную технику реализации учебного процесса [1]. М.А. Чошанов понимает технологию обучения как составную процессуальную часть дидактической системы. По определению, данному ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод созидания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [8]. М.В. Кларин рассматривает

педагогическую технологию как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2]. Подводя своеобразный итог, можно привести определение, данное Г.К. Селевко, который трактует понятие педагогической технологии в трех аспектах: научном, рассматривающем ее как часть педагогической науки, изучающую и разрабатывающую цели, содержание и методы обучения и проектирующую педагогические процессы; процессуально-описательном, дающем алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; процессуально-действенным, предполагающим осуществление технологического (педагогического) процес-

## Методологические основания педагогики

са, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [4]. В соответствии с этим, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Технологии реализации образовательных процессов рассматриваются в педагогике на трех иерархически соподчиненных уровнях. Первый уровень является общепедагогическим. Он характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени образования. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов образования, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса. Второй уровень – частнометодический. Здесь технология предстает как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания образования в рамках одного предмета, класса, учителя. И, наконец, третий уровень – локальный, представляет собой технологию отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач.

Технологии реализации образовательных процессов направлены на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов в образовании. Педагогической технологии присущи признаки, позволяющие добиться большей гибкости образовательных процессов. К таким признакам относят диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, корректируемость и др. Диагностическое целеобразование и результативность предполагают более высокие результаты в достижении целей и эффективности образовательных процессов, дают возможность при проектировании целей и предполагаемых результатов учитывать индивидуальные особенности учащихся. Экономичность выражает качество педагогической технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов образования в сжатые промежутки времени, в частности, за счет высокой детализации в

планировании образовательного процесса, которую дает возможность алгоритмируемости педагогических технологий. Признак корректируемости предполагает возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели [8].

Анализируя труды ученых-педагогов, исследующих проблемы разработки технологий реализации образовательных процессов, можно прийти к выводу, что соответствующие технологии предполагают разработку определенных алгоритмов деятельности и взаимодействий педагогов и учащихся, направленных на присвоение последними требуемого уровня образованности. В соответствии с этим проектируются четкие схемы осуществления тех или иных образовательных процессов, с детальной их проработкой. При этом на первоначальном этапе важная роль отводится педагогической диагностике, благодаря которой могут быть определены те или иные особенности учащихся, условий, в которых протекают образовательные процессы, так или иначе влияющие на возможность решения соответствующих образовательных задач. Исходя из этого, определяются цели, на достижение которых направлена та или иная технология. Таким образом, предусматривается вариативность в выборе педагогических средств на этапе входного контроля в реализации образовательных технологий. Алгоритмизация образовательных процессов предусматривает своего рода пошаговую разбивку материала по тому или иному образовательному предмету в целом и на каждом занятии, в частности. В процессе освоения определенной дозы содержания образования используются различные методы, средства, формы образования. Они также варьируются в зависимости от результатов педагогической диагностики. Используется поэтапный контроль с целью выявления эффективности усвоения соответствующих аспектов социального опыта. В зависимости от его результатов могут быть оперативно внесены коррективы в образовательный процесс.

По своей сути любая технология может быть сравнима с блок-схемой, звенья которой характеризуют этапы образовательного процесса вообще, или конкретного занятия, в частности. При положительном результате



реализации этапа предполагается переход к следующему, при наличии тех или иных отклонений от положительного результата предусматриваются различные варианты продолжений и т.п. Одним словом, в идеале технология предполагает учет всех возможных вариантов развития событий в образовательных процессах, и для каждого из этих вариантов дает конкретное указание по дальнейшим шагам, которые необходимо предпринять для достижения поставленной цели. Проектирование тех или иных технологий реализации образовательных процессов в общем-то, и связано с выявлением возможных ситуаций, возникающих в деятельности и взаимодействии педагогов и учащихся, и назначением своего рода рецепта для каждой из этих ситуаций.

В то же время, зачастую бывает достаточно сложно предусмотреть заранее, на этапе проектирования, все возможные варианты развития ситуации, особенно обусловленные субъективными причинами (в частности, текущим состоянием учащихся). Поэтому достаточно серьезное значение приобретают средства, дающие возможность непосредственно в ходе реализации соответствующей технологии оперативно выявлять неучтенные факторы и вносить определенные коррективы в образовательный процесс. Однако по данным проведенного нами анализа в теоретических исследованиях, посвященных вопросам проектирования технологий реализации образовательных процессов, недостаточно учитываются вопросы, связанные с оперативным диагностированием текущего состояния учащихся непосредственно на занятии. К сожалению, не уделяется должного внимания аспектам, связанным с учетом состояния здоровья детей и с его влиянием на эффективность выполнения ими соответствующих функций в образовании.

В этом нам видится существенный пробел, который необходимо восполнить в связи с возросшей за последние годы актуальностью проблемы сохранения здоровья учащихся в образовательных процессах. С целью разрешения данной проблемы в настоящее время проводятся определенные исследования, посвященные разработке здоровьесберегающих технологий в образовании. Однако соответствующие работы базируются на традиционном подходе к проектированию таких технологий и не учитывают те моменты, о которых было

сказано выше. В связи с этим ожидаемый эффект от их внедрения может быть достигнут не всегда. Это подтверждается практическими данными, в соответствии с которыми реализация соответствующих технологий сопровождается достижением запланированного результата лишь приблизительно в 70 % случаев.

Таким образом, возникает необходимость в использовании таких образовательных технологий, которые дают возможность оперативного реагирования на те или иные непредвиденные ситуации с целью обеспечения решения образовательных задач и сохранения здоровья учащихся. Поэтому здесь нецелесообразно ограничиваться заранее спроектированными алгоритмами. Важно иметь в виду и такие ситуации, в которых возникает необходимость выстраивания соответствующих технологий непосредственно по ходу образовательного процесса.

Особый интерес в данном случае представляют образовательные технологии, которые адаптируются под конкретного учащегося с учетом его индивидуальных особенностей, так или иначе, проявляющихся в образовании. Речь здесь идет о технологиях, внедрение которых в образовательные процессы способствует развитию образованности каждого учащегося на основе достигнутых успехов и образовательных потребностей, но не ниже требований, предъявляемых государственным образовательным стандартом, и сохранению его здоровья. Соответственно при конструировании здоровьесберегающих технологий целесообразно ориентироваться на результаты педагогического диагностирования допустимых доз нагрузок для каждого учащегося и прибегать к оперативному диагностированию непосредственно в ходе образовательного процесса, опираясь на соответствующий личный опыт учащихся и педагогов [7].

Опираясь на системно-синергетический подход к осуществлению здоровьесбережения в образовании, мы считаем, что следует говорить не просто о конструировании определенных технологий обучения, направленных на сохранение здоровья учащихся в образовательных процессах. Существенной его предпосылкой является опора на принцип системности средств осуществления здоровьесбережения при построении соответствующих педагогических технологий в образовательном учреждении. Это предпола-

## Методологические основания педагогики

гает выделение конкретных оснований их проектирования, определение состава и структуры, конкретизацию функционального назначения, а также их генезис в образовательных процессах. Таким образом, весьма значимой предпосылкой решения образовательных задач с учетом состояния здоровья учащихся и при условии его неухудшения является системность педагогических технологий осуществления здоровьесбережения в образовании.

Сама по себе системность соответствующих педагогических технологий может трактоваться как специфический результат применения системно-синергетического подхода к созданию условий и средств осуществления здоровьесбережения в образовании. Речь идет о проектировании образовательных технологий, направленных на обеспечение присвоения учащимися соответствующего уровня образованности без ущерба для их здоровья, в соответствии с методологией системно-синергетического подхода. В этом смысле каждая возможная технология осуществления здоровьесбережения предстает как искусственная образовательная система [5].

Следовательно, сконструированная на основе системно-синергетического подхода здоровьесберегающая образовательная технология характеризуется составностью и структурностью. Она предназначена для выполнения заранее выраженных функций. Выстроена логика, обуславливающая последовательность разворачивания условий и средств осуществления здоровьесбережения в образовании. Представлена схема человеко-системных отношений, предполагаемых к осуществлению соответствующих процессов в образовании. Другими словами, в системно выраженной возможной технологии осуществления здоровьесбережения запрограммирован предстоящий процесс в образовании. Это означает, что педагогические и управленческие кадры, создающие возможные образовательные технологии здоровьесбережения, определили логику осуществления соответствующего процесса в образовании и, возможно, выразили ее документально.

При этом следует иметь в виду, что разработчики возможных здоровьесберегающих технологий определенным образом сориентированы на соблюдение

нормативных ограничений, выраженного заказа на ожидаемые результаты, объективно сложившиеся условия осуществления процесса в образовании и т.д. Тогда при разработке возможных технологий осуществления здоровьесбережения в образовании необходимо учитывать объективные обстоятельства. Более того, некоторые из них могут составлять основание для разработки возможных педагогических технологий здоровьесбережения.

В зависимости от оснований разрабатываемых возможных здоровьесберегающих технологий находится и составность, и структурность соответствующих образовательных систем. Они же, в свою очередь, обуславливают функциональные свойства построенных образовательных технологий осуществления здоровьесбережения. В связи с этим важно подчеркнуть, что различным образом составленные и структурированные возможные технологии здоровьесбережения в образовании объективно обладают разными свойствами при их использовании в образовательных процессах. Следовательно, внедряемые в практику осуществления процессов в образовании педагогические технологии здоровьесбережения, построенные на основе системно-синергетического подхода, объективно проявляют свои свойства, так или иначе, влияя на деятельность или взаимодействие участников образования. При этом, определяя состав и структуру соответствующих технологий, следует, в первую очередь, ориентироваться на то, чтобы такого рода влияния способствовали формированию направленности деятельности и взаимодействий субъектов образования на успешное выполнение возложенных на них функций при условии неухудшения здоровья.

Говоря о системности здоровьесберегающих образовательных технологий как об одном из элементов концепции здоровьесбережения учащихся, мы имеем в виду следующее. Речь идет, во-первых, о том, что в основаниях конструируемых в соответствии с системно-синергетическим подходом технологий здоровьесбережения находятся проявившиеся ранее свойства учащихся. Среди таких свойств мы, в первую очередь, рассматриваем их здоровье, успехи, достигнутые в выполнении соответствующих функций в образовании, а также потребности

в тех или иных видах деятельности, имеющих место в образовании. В основаниях проектирования соответствующих технологий отражаются также представления их разработчиков о реально доступных перспективах в решении образовательных задач при условии неухудшения здоровья школьников. Во-вторых, системность технологий осуществления здоровьесбережения предполагает систематизацию соответствующих процессов в образовании. Это означает, что теоретически созданная искусственная образовательная система не внедряется в процессы буквально, как она сконструирована, а как бы вживляется в практику образования, опираясь на осуществляющиеся результаты решения образовательных задач с направленностью на сохранение здоровья учащихся и, возможно, на изменяющиеся представления субъектов создания здоровьесберегающих образовательных технологий о перспективах изменения успехов в образовании и состоянии здоровья детей.

При разработке здоровьесберегающей образовательной технологии следует исходить из того, что она проектируется в форме искусственной образовательной системы. В соответствии с методологией системно-синергетического подхода, такая система создается, исходя из специфических предпосылок, называемых основаниями [3]. Нижним основанием проектирования образовательных технологий осуществления здоровьесбережения, адаптированных под конкретных учащихся, являются достигнутые на данный момент успехи в выполнении присущих им функций в образовании и состоянии их здоровья. Данное основание рассматривается как ведущее.

Однако здоровьесберегающие технологии как искусственные образовательные системы, построенные лишь по указанному ведущему основанию, не сориентированы на перспективу. Для ее определения необходимо выбрать верхнее основание проектирования соответствующей искусственной образовательной системы. В качестве его выступают цели и задачи образования, являющиеся выражением целевого заказа общества. Среди таковых в настоящее время важнейшая роль отводится не только присвоению учащимися определенного уровня образованности не ниже нормативного, но и сохранение, а по возможности и укрепление их здоровья в процессе участия в образовании. Данное

основание представлено соответствующими нормативными документами, среди которых следует отметить Закон Российской Федерации «Об образовании», Государственный образовательный стандарт, Федеральную программу развития образования и др.

Важной предпосылкой здоровьесбережения в образовании в аспекте определения перспектив развития образованности учащихся и сохранения их здоровья является создание индивидуально ориентированных искусственных образовательных систем. Такие системы строятся, с одной стороны, с учетом выявленных успехов в выполнении присущих данным участникам образования функций и состояния их здоровья. С другой стороны, верхнее основание соответствующей системы предстает как прогноз личной перспективы развития соответствующих свойств учащихся. В этом прогнозе учитываются и потребности субъектов образования в той или иной деятельности. Это предусмотрено соответствующими нормативными документами. В частности, в Государственном образовательном стандарте это проявляется через введение вариативного компонента. Опираясь на тот или иной прогноз, разработчики возможных технологий осуществления здоровьесбережения в образовании создают варианты искусственных образовательных систем по соответствующему нижнему основанию, которое является ведущим и верхнему – предположительно достижимому, но обязательно социально приемлемому, то есть соответствующему нормативным выражениям целевого заказа.

Приоритет в определении состава, структуры и функций проектируемой здоровьесберегающей образовательной технологии принадлежит нижнему основанию (выявленное состояние здоровья и достигнутые на данный момент успехи в образовании). Речь идет о том, что состав проектируемой образовательной системы вычленяется в зависимости от того, как проявлялись успехи в образовании и состоянии здоровья каждого учащегося в осуществленных с его участием образовательных процессах. В структуре здоровьесберегающих образовательных технологий определенная роль отводится его деятельности и взаимодействиям как составляющим данной технологии. Определяются параметры взаимоотношений с партнерами и отношений со средствами деятельности.

## Методологические основания педагогики

Функции проектируемых здоровьесберегающих технологий определяются на основе имеющих место в данный момент состояний образованности и здоровья школьников.

Говоря о составе, структуре и функциях проектируемых возможных технологий осуществления здоровьесбережения в образовании, следует отметить, что они не предполагают определения конкретного проекта предстоящей деятельности педагогов и учащихся или их взаимодействий. Вряд ли здесь возможно предусмотреть все возможные варианты. Речь идет лишь об указании предмета деятельности, о подборе различных средств ее осуществления, об определении содержания деятельности, а также о конкретизации востребованных результатов. Одним словом, та или иная технология осуществления здоровьесбережения в образовании как искусственная образовательная система в конечном итоге направлена не на передачу социального опыта с целью формального его усвоения. Она направлена на то, чтобы каждый учащийся расширял и углублял свой личный опыт в социально приемлемых проявлениях, самоопределялся в межличных отношениях с партнерами и чтобы при этом осуществляемые им в данном плане деятельность и взаимодействия не приносили ущерба его здоровью, были направлены на его сохранение и укрепление. Для этого и создаются определенные условия в образовательном пространстве, проектируются конкретные образовательные системы как средства реализации образовательных процессов.

Таким образом, становится очевидным, что технологии осуществления здоровьесбережения в образовании нецелесообразно представлять в форме конкретным образом структурированных искусственных образовательных систем. Руководствуясь нижним основанием, то есть достигнутыми на данный момент успехами в образовании и текущим состоянием здоровья участников образования, возможно лишь определяться с составом и с общим функциональным назначением допускаемых в образовании возможных педагогических технологий осуществления здоровьесбережения. О вариантах их структурирования имеет смысл говорить лишь предположительно. Другими словами, на этапе проектирования вряд ли

целесообразно однозначно определяться со структурой возможных педагогических технологий здоровьесбережения, допускаемых в образовании. Это означает, что в процессе взаимодействий между педагогом и учащимися в рамках образовательного пространства, не всегда имеет смысл ориентироваться на заранее заготовленные «рецепты». На занятия учителю необходимо идти с общим подходом, на основании которого целесообразно выстраивать взаимодействия с учащимися непосредственно в самом процессе.

При этом, как уже было сказано, следует определиться с составом соответствующей искусственной образовательной системы, которую представляет собой возможная педагогическая технология осуществления здоровьесбережения в образовании. Элементами, представляющими состав той или иной технологии, способствующей развитию образованности учащихся без ущерба для здоровья, являются содержание образования, методы и формы осуществления образовательных процессов. Другими словами, проектируя возможную педагогическую технологию осуществления здоровьесбережения в образовании в рамках того или иного образовательного предмета, целесообразно сориентировать его содержание на здоровьесбережение, определить методы и формы организации образовательного процесса исходя из необходимости развития образованности учащихся без ущерба для здоровья.

Содержание образования как элемент технологии осуществления здоровьесбережения предполагает, прежде всего, установление объемов материала, предназначенного для усвоения учащимися исходя из реального уровня успехов в образовании и особенностей здоровья каждого из них. При определении данных объемов целесообразно ориентироваться, в частности, на индивидуальные допустимые дозы нагрузок, выявляемые методами педагогического диагностирования для конкретного школьника. Таким образом, через содержание образования регулируется учебная нагрузка для каждого учащегося с целью обеспечения присвоения им уровня образованности не ниже установленного Государственным образовательным стандартом, без ущерба для здоровья. Помимо этого, содержание

образования по некоторым образовательным областям содержит в себе те или иные аспекты социального опыта в области обеспечения здоровьесбережения. В связи с этим, соответствующее содержание может выступать как средство развития осведомленности учащихся в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья, осознания необходимости применения специальных мер по поддержанию здоровья на должном уровне, побуждения к активизации деятельности в данном направлении, приобретения умений по обеспечению сохранения и укрепления здоровья в тех или иных ситуациях.

Рассматривая состав возможной здоровьесберегающей технологии как искусственной образовательной системы, следует отметить и роль методов осуществления образовательных процессов как элемента данной системы. Использование тех или иных методов в образовательных процессах также имеет большое значение в развитии образованности учащихся без ущерба для их здоровья. Характеризуя методы как элемент педагогических технологий здоровьесбережения в образовании, мы исходим из классификации, в которой соответствующие методы подразделяются на две большие группы – репродуктивные и продуктивные. Продуктивные методы, как правило, более эффективны с точки зрения развития образованности, но они и более энергозатратны с позиции влияния на здоровье участников образования. Репродуктивные, по всей видимости, – наоборот. Таким образом, при проектировании возможных технологий осуществления здоровьесбережения в образовании, следует ориентироваться на сочетание данных методов с целью обеспечения присвоения учащимися требуемого уровня образованности без вреда для их здоровья. Соотношение же в применении методов из группы репродуктивных или продуктивных определяется индивидуально для каждого учащегося в зависимости от его успехов в образовании и текущего состояния здоровья.

Говоря о формах осуществления образовательных процессов, как одном из компонентов искусственной образовательной системы, которую представляет собой здоровьесберегающая технология, следует отметить, что в них также содержатся резервы педагогических средств здоровьесбережения. Основной организационной формой в

учреждениях общего образования является урок. Используются также такие формы как факультативы, учебные экскурсии, дополнительные занятия с учащимися и др. Следует иметь в виду и формы организации взаимодействий педагогов и учащихся во внеклассной работе, предполагающие проведение развлекательно-познавательных мероприятий, смотров-конкурсов, олимпиад, праздников, спортивных соревнований, физкультурно-оздоровительных мероприятий и т.д. С точки зрения здоровьесбережения участников образования целесообразно чередование соответствующих форм во взаимодействиях педагогов и учащихся с целью снижения риска наступления переутомления их в образовательных процессах. Речь идет о сочетании учебных заданий с организованным досугом (в том числе и с проявлениями физической активности). Причем данные сочетания целесообразно применять именно в виде чередования, где своеобразным индикатором, сигнализирующим о необходимости смены соответствующих форм, являются показатели, свидетельствующие об утомлении.

На основании вышеприведенных общих положений целесообразно определять состав проектируемых возможных педагогических технологий осуществления здоровьесбережения в образовании. Рассматривая последние в качестве искусственных образовательных систем, следует иметь в виду, что соответствующая систематизация предполагает наличие определенных структурных взаимосвязей и иерархии между элементами, входящими в состав системы. Однако, как уже было сказано выше, о вариантах структурирования возможных технологий осуществления здоровьесбережения в образовании имеет смысл говорить лишь предположительно. Другими словами, на этапе проектирования данной искусственной образовательной системы вряд ли целесообразно однозначно устанавливать взаимосвязи и иерархию между содержанием образования, методами и формами организации образовательных процессов.

В одних педагогических ситуациях ведущая роль в развитии у учащихся образованности без ущерба для здоровья может отводиться содержанию образования. Тогда методы и формы осуществления образовательного процесса оказываются иерархически соподчинены содержанию

## Методологические основания педагогики

образования. В других случаях главенствующее место занимают методы, в третьих, – организационные формы и т.д. Естественно, в каждом из таких случаев имеют место разные варианты структуризации здоровьесберегающих образовательных технологий. Целесообразность применения того или иного варианта структуризации определяется конкретно в каждой частной ситуации. Их выбор может быть обусловлен особенностями отдельной образовательной или предметной области, изучаемой темой, образовательными задачами, решаемыми в процессе конкретного занятия, особенностями тех или иных учащихся и др. При этом в каких-то случаях может быть заранее определена жесткая структурная схема, а в каких-то – структуризация содержания образования, методов и организационных форм, составляющих возможную педагогическую технологию здоровьесбережения в образовании, осуществляется непосредственно по ходу образовательного процесса. Определяя таким образом структуру соответствующей образовательной технологии, следует ориентироваться на достигнутые успехи в решении образовательных задач, состояние здоровья и образовательные потребности тех или иных учащихся.

Структура педагогических технологий осуществления здоровьесбережения в образовании строится в соответствии с функциями, которые ставятся перед данной образовательной системой. Характеризуя ее функциональное назначение в целом, можно определенно сказать, что оно состоит в том, чтобы способствовать развитию образованности школьников без ущерба для их здоровья. Более конкретно функции той или иной образовательной технологии, направленной на здоровьесбережение учащихся, определяются исходя из достигнутых ими на данный момент успехов в образовании и текущего состояния здоровья.

В соответствии с верхним основанием субъекты проектирования здоровьесберегающих технологий в образовании определяют пути продвижения предстоящих процессов к поставленным целям. Такие пути предстают как проекты генезиса осуществления образовательных процессов и

предполагают их развертывание на протяжении длительного времени. Следовательно, в них отражается генетический аспект всякой возможной педагогической технологии здоровьесбережения как искусственной образовательной системы. Таким образом, говоря о системности здоровьесберегающих образовательных технологий, мы учитываем положение о том, что любая система обладает генетическими свойствами, то есть в образовательных процессах происходит ее развитие, разворачивание по мере продвижения к прогнозируемому результату ее функционирования [5]. Такой результат выражен верхним основанием проектирования педагогических технологий осуществления здоровьесбережения в образовании.

Генетический аспект здоровьесберегающих образовательных технологий проявляется через планирование процессов в образовании на достаточно длительное время таким образом, чтобы обеспечить достижение учащимися определенных результатов, не ниже предусмотренных Государственным образовательным стандартом, и при этом не вызвать ухудшения их здоровья. Такое планирование выражается, в частности, в построении графика здоровьесберегающих образовательных процессов на четверть, полугодие, учебный год или на более длительные сроки. Он проектируется в соответствии с ожидаемыми результатами выполнения целей и задач образования, предполагающими достижение того или иного уровня образованности без ущерба для здоровья учащихся. Исходя из этого, определяются и проекты разворачивания педагогических технологий осуществления здоровьесбережения на соответствующих этапах образования. По мере осуществления данных проектов, на основании сопоставления реально достигаемых успехов в образовании и состояний здоровья с ожидаемыми результатами, могут определенным образом уточняться элементы состава, иерархия отношений между ними, внутрисистемные связи, а также функциональные свойства отдельных компонентов и общие функциональные назначения внедряемых педагогических технологий здоровьесбережения в образовании.

*Литература*

1. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Кларин, М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе* / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Монахов, В.М. *Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии* / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26–31
4. Селевко, Г.К. *Современные образовательные технологии* / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты*

- системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
6. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
7. Сериков, С.Г. *Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся* / С.Г. Сериков. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.
8. Чошанов, М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения* / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

*Поступила в редакцию 6 января 2009 г.*

# Теория и методика профессионального образования

УДК 378.011.31 – 051 + 378.013  
ББК 4489.51

## МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Н.П. Рябинина*  
ЧГПУ

## THE MODULE CONTENT CONSTRUCTION IN ECOLOGY-ECONOMICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHER

*N.P. Ryabinina*  
CSPU

Сформулирован и раскрыт подход к построению содержания эколого-экономического образования будущего учителя на примере модульной программы.

*Ключевые слова:* модуль, модульный подход, содержание эколого-экономического образования.

The module approach has been used in content construction in ecology-economical education for future teacher professional training. The module programme has been analyzed.

*Keywords:* module, the module approach, ecology-economical education content.

Конструирование содержания эколого-экономического образования будущих учителей проводилось нами на основе системного подхода к содержанию образования. Системный подход глубоко разработан и является одним из методологических оснований в педагогике. Понятие систематизации связано со структурированием содержания образования, основанном «на формировании и систематизации структур содержания, т.е. на таком его упорядочении, которое связывается с выделением соответствующих для данного содержания систем, а в них – составляющих и связей между ними» [3, с. 106–107]. В. Оконь делит структуры на предметные и логические, замечая, что для более точного осознания обучающимися структур в преподавании часто используются их модели. Разработка такой модели, «включающей подборку элементов и сеть отношений между ними, способствует не только пониманию существа данной структуры, но и закреплению в памяти и воображении ее строения, а также вызывает представ-

ление о ее возможном использовании в новых познавательных или практических ситуациях» [3, с. 108].

Одной из форм структурирования содержания образования выступают модули обучения. Модули появились в практике вузовского и школьного преподавания в 80-х годах XX века и нашли первое описание в отдельных статьях [6, 7]. В настоящее время популярность применения модулей в педагогической практике стала достаточно высокой. Вопрос о модульном обучении нашел отражение в отдельных справочных [2], а также энциклопедических изданиях [4].

Понятие модуля нельзя считать вполне определенным, однако, под ним, как правило, подразумевают «функциональный узел, законченный блок информации, направленный на достижение конкретной дидактической цели» [6, с. 56]. Модуль рассматривают как логически завершенную часть учебного материала, обязательно сопровождаемую контролем знаний и умений учащихся [4]. Под моду-



лем могут понимать и группу идей, и определенную тему учебного курса, и единицу учебной деятельности.

Позволим себе не согласиться с авторами, рассматривающими использование модулей только в рамках рейтинговой системы контроля знаний и умений студентов [4]. Несомненно, рейтинговая система контроля предусматривает использование модуля, однако, практика вузовского преподавания предоставляет нам примеры использования модулей вне рейтинговой системы контроля [8, 5, 1].

Модульное построение содержания образования, основанное на принципах и правилах динамичности, выделения из содержания образования обособленных элементов, гибкости, относительной самостоятельности, может обеспечить разносторонний охват исследуемых проблем, разноуровневую интеграцию и учет возможностей каждой специальности обозначенного вида образования студентов.

Рассмотрим логику конструирования модуля, использованную нами при составлении программы и основные требования к его структуре и содержанию входящих в него элементов.

Логика конструирования модуля предусматривает следующие этапы отбора содержания модуля:

- 1) определение структуры модуля;
- 2) вычленение в модуле смысловых рядов;
- 3) разбивку смыслового ряда на учебные элементы;
- 4) формирование операционного компонента модуля.

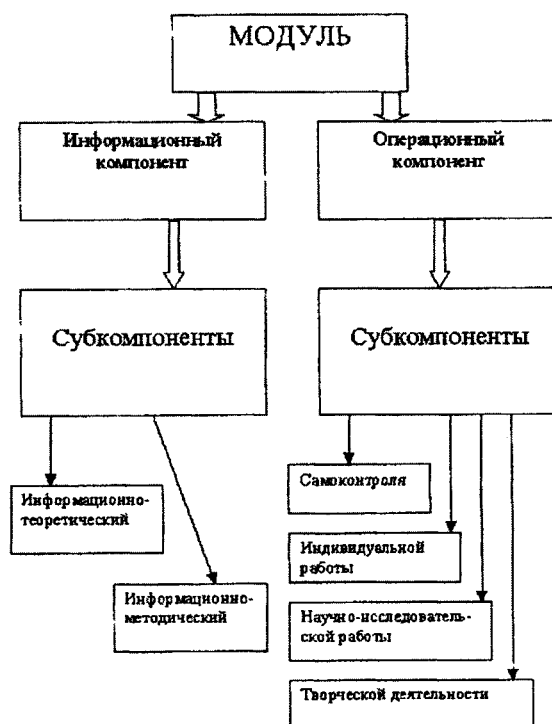
1. Определение структуры модуля. Если под модулем понимать законченный функциональный узел, направленный на достижение конкретной дидактической цели, то следует представить его как систему взаимосвязанных между собой информационных и операционных компонентов, которые бы предусматривали для студентов не только информативный учебный материал, но и материал познавательного характера, предоставляющий возможности для углубленного изучения рассматриваемого вопроса, индивидуальной работы, творческой, научно-исследовательской деятельности, для самоконтроля.

Авторы энциклопедии включают в структуру модуля две части: познавательную и учебно-профессиональную [4]. Вероятно, эта структура будет оправдана, если речь идет о школьном обучении. Мы рассматриваем ис-

пользование модуля в процессе профессионального образования в высшей школе и предлагаем учитывать в структуре модуля, предназначенном для студентов педагогических университетов, методический субкомпонент, являющийся специфическим для подготовки к осуществлению педагогической деятельности.

Структура разработанного нами с учетом перечисленных моментов модуля (см. рисунок) включает в себя:

- информационный компонент, состоящий из информационно-теоретического и информационно-методического субкомпонентов, первый из которых предоставляет студентам базовую теоретическую информацию об изучаемой проблеме, а также информацию познавательного характера, второй же учитывает специфику подготовки студента педагогического вуза и раскрывает методику организации обучения учащихся по данной теме;
- операционный компонент, состоящий из ряда субкомпонентов, содержащих задания аналитического характера, креативные, исследовательские, организационно-педагогические, задания для самоконтроля студентов.



Структура модуля

2. Так как информационные компоненты несут на себе определенную смысловую нагрузку, то для более четкой организации

## Теория и методика профессионального образования

учебного материала необходимо разбить модуль на более мелкие структурные компоненты. Такими компонентами могут выступать смысловые ряды. Под смысловым рядом мы подразумеваем законченную структурную единицу модуля, несущую единую смысловую нагрузку. Формирование смыслового ряда подчиняется следующим требованиям:

- смысловой ряд должен соответствовать основным содержательным идеям учебной дисциплины, несоответствие им выводит ряд за рамки модуля, следовательно, за рамки того аспекта содержания образования, который он призван раскрыть;

- смысловой ряд должен органически входить в обозначенный модуль, несоответствие тематической направленности модуля делает его присутствие в модуле логически необоснованным;

- смысловой ряд призван конкретизировать тематическую идею модуля, в которой отражается лишь одно из основных направлений содержания обозначенного образования, отсутствие смысловых рядов препятствует последовательному, систематизированному раскрытию его содержания;

- смысловой ряд должен отражать как информационно-теоретический, так и информационно-методический субкомпоненты модуля, то есть в нем должна быть представлена информация, обеспечивающая подготовку самого учителя в обозначенной области образования, а также та информация, которая обеспечивает возможности учителю грамотно и творчески применять полученные теоретические знания, умения и навыки при организации работы по образованию учащихся в обозначенной области;

- смысловой ряд должен отличаться смысловой законченностью, то есть в рамках обозначенной тематической идеи должен быть представлен такой необходимый объем учебного материала, который обеспечивает усвоение указанной идеи;

- содержательная самостоятельность смыслового ряда предполагает возможность использования его изолированно от других смысловых рядов, входящих в модуль;

- логическая мобильность смыслового ряда подразумевает возможность гибкого построения учебного процесса, при котором в зависимости от уровня подготовленности студентов, порядка изучения смежных наук изменяется последовательность изучения смы-

словых рядов, не отражающаяся на качестве усвоения студентами всего модуля.

3. Следующим этапом в конструировании информационного компонента модуля является разбивка смыслового ряда на мельчайшие структурные учебные элементы. Обозначим требования к формированию учебных элементов:

- соответствие содержанию смыслового ряда;

- конкретизация смыслового ряда;

- отражение одного элемента информации;

- логическая последовательность учебных элементов внутри смыслового ряда.

4. Особенности формирования операционного компонента модуля обусловлены необходимостью предусмотреть возможности для закрепления информации, получаемой за счет информационных компонентов модуля, а также организации творческой деятельности студентов по данному виду образования школьников. В связи с этим в операционном компоненте модуля предусматриваются следующие субкомпоненты:

- субкомпонент самоконтроля, дающий возможность студенту в процессе индивидуальной работы с модулем самостоятельно контролировать процесс усвоения информационных субкомпонентов;

- субкомпонент индивидуальной работы предусматривает задания индивидуального характера, темы индивидуальных сообщений, соответствующие списки литературы;

- субкомпонент научно-исследовательской работы студентов включает в себя задания аналитического характера, задания по сбору научно-исследовательского материала об организации работы в массовой практике, задания по обобщению новаторского и передового педагогического опыта в данной области исследования, подготовку исследовательских проектов, их оформление, апробацию и защиту на студенческих научно-исследовательских конференциях, на уровне курсовых и дипломных работ;

- субкомпонент творческой деятельности по реализации образования школьников предусматривает креативные задания для студентов, задания организационно-методические и организационно-педагогические.

На основе предложенной структуры модуля нами были разработаны учебное пособие для студентов педагогических вузов (гриф

УМО) «Основы радиационной безопасности» в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», а также программа для студентов педагогических вузов «Основы эколого-экономического образования школьников» [5].

Новое понимание соотношения экономики и экологии, характерное для мирового сообщества в последние десятилетия, нашло отражение в процессе интеграции экономической и экологической областей знания и, соответственно, интеграции экономического и экологического образования. В 80-х годах в отечественной педагогике появился специальный термин для обозначения процесса интеграции двух видов образования: эколого-экономическое образование.

Под эколого-экономическим образованием в данной работе понимается та общая область экономического и экологического образования, которая обеспечивает формирование общественного сознания, на уровне отдельной личности – типа мышления и мировоззрения, основанного на понимании неразрывной взаимосвязи человека и природы, взаимозависимости хозяйственно-экономической деятельности человека и ее последствий для природы и условий проживания самого человека.

В настоящее время наблюдается наличие множества фактов педагогической действительности, массовой педагогической практики, свидетельствующих о стремлении учителей самых разных предметов рассматривать проблемы экономики и экологии в их единстве.

Внесение изменений в профессиональную подготовку будущих учителей – студентов педагогических вузов предопределяется также и необходимостью подготовки выпускников школы к жизни и деятельности в новых экономических, экологических и социальных условиях.

Для высшей педагогической школы процесс подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников не только актуален, но и достаточно нов. Для его осуществления в учебно-воспитательном процессе вуза имеются достаточные возможности. Эколого-экономическое образование может осуществляться в процессе преподавания блока общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, таких как «Экономика», «Философия», «Правоведение».

Блок общематематических и естественно-научных дисциплин также предоставляет та-

кие возможности за счёт предмета «Концепции современного естествознания».

Для студентов естественных факультетов возможно использовать блок дисциплин предметной подготовки для эколого-экономического образования.

Блок общепрофессиональных дисциплин (ОПД) играет особую роль в подготовке будущего учителя к осуществлению интегративного эколого-экономического образования, так как обеспечивает знания теории экологического и экономического образования, в частности, за счет дисциплин «Основы экологии», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности». Для формирования практических умений и навыков у студентов по организации эколого-экономического образования школьников наибольшие возможности предоставляет цикл специально-методических дисциплин, таких как «Методика эколого-экономического образования школьников», «Основы экологического образования», «Основы экономического образования», «Основы научной организации труда студентов» и подобные. Эти дисциплины до настоящего времени не нашли места в учебных планах педагогических вузов, изредка читаются на отдельных факультетах, как правило, в рамках часов, отведенных на факультативы или курсы по выбору.

Среди этих дисциплин спецкурс «Основы эколого-экономического образования школьников» может использоваться как интегративная дисциплина, систематизирующая теоретические и методические знания, обеспечивающая формирование практических умений и владение технологиями эколого-экономического образования.

Предлагаемая программа спецкурса, разработанная на основе модульного подхода, обеспечивает выбор оптимального количества часов для спецкурса в зависимости от предыдущей подготовки студентов, позволяет варьировать темы с учетом дидактической цели, предоставляет возможности для самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Приведем примеры структурирования содержания программы в отдельных модулях. Программа включает в себя 4 модуля.

Модуль 1. Человек в системе экономических отношений.

Модуль 2. Человек в окружающей среде.

Модуль 3. Эколого-экономические проблемы семьи.

## Теория и методика профессионального образования

Модуль 4. Эколого-экономические проблемы личности.

Каждый модуль содержит информационный и операционный компоненты и определенное количество субкомпонентов, в зависимости от дидактической цели и содержания темы. Например, модуль 1 содержит 3 смысловых ряда в информационно-теоретическом субкомпоненте (всего 11 учебных элементов – УЭ), 1 смысловой ряд в информационно-методическом субкомпоненте (УЭ – 6). Операционный компонент представлен субкомпонентами индивидуальной работы, научно-исследовательским и творческой деятельности.

Следует отметить, что отдельные модули, компоненты, субкомпоненты и смысловые ряды данной программы могут быть успешно реализованы при чтении других курсов по выбору или некоторых тем дисциплин блока ОПД. Например, модуль 2 применяется нами в процессе чтения дисциплины «Педагогическая экология» для студентов отделения заочного образования, направление подготовки «Педагогика», профиль подготовки «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии». Смысловой ряд № 1 «Понятие эколого-экономического образования» (УЭ – 4), № 2 «Содержание эколого-экономического образования школьников» (УЭ – 9) информационно-методического субкомпонента модуля 2 – в процессе преподавания дисциплины «Педагогика» для всех специальностей факультета коррекционной педагогики ЧГПУ.

Продолжая примеры использования компонентов модулей программы при чтении других дисциплин учебного плана, отметим возможность применения смыслового ряда № 1 – «Научное обоснование оптимального труда и отдыха личности» информационно-теоретического субкомпонента модуля 4 в разделе «Введение в педагогическую деятель-

ность» дисциплины «Педагогика» (блок ОПД).

Подчеркнем, что данные примеры свидетельствуют о широких возможностях конструирования содержания эколого-экономического образования будущих учителей на основе использования модулей обучения не только в рамках обозначенной программы, но и для других дисциплин учебного плана по специальностям.

### Литература

1. Гольцева, Ю.В. Психологическое консультирование: методические рекомендации по курсу / Ю.В. Гольцева. – Челябинск, 2008. – 67 с.
2. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях: пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. – С. 72.
3. Оконь, В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – С. 323.
5. Рябинина, Н.П. Основы радиационной безопасности: учеб. пособие для студентов педвузов / Н.П. Рябинина, Г.Н. Романов. – 2-е издание. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 2002. – 72 с.
6. Юцявичене, П.А. Создание модульных программ / П.А. Юцявичене // Сов. педагогика. – 1990. – № 2. – С. 5–60
7. Юцявичене, П.А. Создание модульных программ / П.А. Юцявичене // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60
8. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1991. – 128 с.

Поступила в редакцию 21 января 2009 г.

УДК 613 + 378.012.6  
ББК 4481.2

## НОРМАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ РЕСУРС ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

*М.А. Волкова*  
ЮУрГУ

## NORMALIZATION OF STUDENT'S EDUCATIONAL LOAD IN THE INSTITUTE OF HIGHER LEARNING AS PROCEDURAL HEALTH PRESERVATION RECOURSE

*M.A. Volkova*  
SUSU

Рассмотрены основания нормализации учебной нагрузки студентов вуза посредством системы задач различного типа и характера; выделены педагогические условия нормализации учебной нагрузки.

*Ключевые слова:* нормализация учебной нагрузки, образовательный процесс вуза, здоровьесбережение.

The consideration is given to the foundations of student's educational load normalization with the help of the different type tasks system. Pedagogical conditions of the pedagogical load normalization have been distinguished.

*Keywords:* normalization of educational load, educational process in the institute of higher learning, health-preservation.

Здоровьесбережение в образовании понимают как «единство мер, предпринимаемых участниками образования и направленных на улучшение (неухудшение) здоровья у них самих и (или) у партнеров, а также на рост качества образованности и (или) профессиональной квалификации» [12, с. 180].

Выделяют две основные группы ресурсов здоровьесбережения. К первой относятся резервы, которые кроются непосредственно в образовательных процессах, – процессуальные резервы здоровьесбережения, ко вторым – ресурсы укрепления здоровья, которые непосредственно не фигурируют в процессах в образовании с участием того или иного человека, однако используются в образовании и так или иначе сказываются на состоянии здоровья участника образовательного процесса. Это сопровождающие резервы здоровьесбережения участников образования. К ним относятся здоровьесберегающие экологические условия в образовательных учреждениях (соблюдение санитарно-гигиенических требований, температурного режима, осуществление агитации и пропаганды здорового образа жизни и т.д.), организация правильного питания участников образования, социальные условия (в том числе досуг и отдых), от которых в первую оче-

редь зависит психическое здоровье участников образовательного процесса. Процессуальные резервы здоровьесбережения кроются в особенностях реализации процессов в образовании. Одним из результатов отношения участников образования с образовательными системами является испытываемая ими нагрузка. Она обусловлена необходимостью выполнять возлагаемые на участника образования полномочия и их дополнительными самообязательствами (связанными со стремлением реализоваться, проявлением с этой целью инициативы и самостоятельности) [13].

Одним из факторов, способствующих сохранению здоровья студентов, является регулирование осуществляемой ими в ходе образовательного процесса деятельности с целью достижения уровня образованности не ниже определенного стандартами образования при допустимой учебной нагрузке.

Известно, что учебную нагрузку студенты испытывают в ходе осуществления определенным образом организованной деятельности (учебно-познавательной и учебно-профессиональной). При этом студенты «присваивают» содержание образования, являющееся «внешним планом» учебной нагрузки. Осуществляя учебно-познавательную и учеб-

## Теория и методика профессионального образования

но-профессиональную деятельность, студенты испытывают напряженность (физическую, умственную, эмоционально-волевою). Эмоционально-волевая напряженность определяется отношением к учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности и затратой определенных волевых усилий, направленных на ее выполнение. Умственную напряженность соотносят с осуществлением учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности различного характера (репродуктивной, продуктивной) и типа (аналитической, синтетической, аналитико-синтетической). Умственные действия и волевые усилия требуют привлечения физических сил (например, для работы мышц при письме, чтении и т.д.) Напряженность, возникающая вследствие учебной нагрузки, приводит к утомлению студентов, являющемуся естественным спутником всякой работы и тренирующему организм.

Если учебная нагрузка чрезмерна, она приводит к переутомлению и начинает угрожать физическому и (или) психическому здоровью. Если учебная нагрузка недостаточна, то не создаются в должной мере условия для достижения уровня образованности, развития задатков и способностей в соответствии с возможностями студента. И чрезмерная, и недостаточная учебная нагрузка чревата ослаблением познавательного интереса, снижением активности и самостоятельности учащегося, уменьшением эффективности учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Это связано с негативными психическими состояниями студентов: неуверенностью в своих силах (при перегрузках), ленью, отсутствием необходимых волевых усилий (при недостаточной учебной нагрузке). Таким образом, регулирование и коррекция учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов в ходе образовательного процесса с целью формирования допустимой учебной нагрузки является одним из факторов, способствующих развитию личности будущего специалиста, обладающего такими качествами, как ответственность, работоспособность, компетентность.

Внешний план учебной нагрузки в нормативных документах определен содержанием образования, выражен через временной показатель (час) и един для всех. Однако в силу индивидуальных различий студентов при переходе во внутренний план (достижение оп-

ределенного уровня образованности и степени утомления, испытываемого при этом студентами) эта учебная нагрузка будет различной и нуждается в регулировании и коррекции.

Регулировать – значит «упорядочивать, налаживать; направлять развитие, движение чего-либо с целью привести в порядок, в систему; приводить в такое состояние, которое обеспечивает нормальную и правильную работу» [9, с. 662]. Регулирование может быть внешним, осуществляемым преподавателем, экспертной группой и т.п., и внутренним – саморегулированием.

Внешнее регулирование учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов с целью формирования допустимой учебной нагрузки можно определить как нормализацию учебной нагрузки в ходе осуществления образовательного процесса.

Учебная нагрузка должна обеспечивать достижение студентами уровня образованности не ниже определенного образовательными стандартами и приобретение допустимого утомления. Оба эти плана учебной нагрузки одинаково важно учитывать в ходе организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности с целью сохранения здоровья студентов и повышения эффективности образовательного процесса.

Учебная нагрузка определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами решают студенты. «Задачный подход» к построению учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности позволяет выразить «внешний план» учебной нагрузки (т.е. содержание образования) через такую единицу, как учебная задача. Сознательная деятельность человека есть более или менее осознанное решение определенных задач. Это положение обосновано в исследованиях А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [6, 12]. Учебно-познавательную и учебно-профессиональную деятельность студента можно представить как систему процессов решения разнообразных задач.

Что должно стать основанием формирования системы учебных задач и заданий? Мы выделяем два основания:

- 1) уровень образованности не ниже определенного стандартами;
- 2) степень утомления, приобретаемого студентами при достижении данного уровня образованности.

Уровень образованности студентов связан с овладением всеми элементами научных знаний: научными фактами, понятиями, законами, теориями. Указанные структурные элементы научных знаний находят свое выражение в содержании вузовских дисциплин. Ключевую роль в любой системе знаний играют научные понятия: образуются понятия в результате анализа вновь открытых научных фактов, через систему научных понятий формулируются законы. Каждый закон выражает связь между понятиями. Научные теории представляют собой развитые системы понятий. Вот почему очень важно в образовательном процессе обеспечить овладение студентами системы основных понятий. Нормализация учебной нагрузки на всех этапах овладения понятиями возможна при организации активной учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности учащихся с помощью системы задач различного характера, учитывающей утомление учащихся при выполнении этих задач.

Степень утомления студентов при выполнении задания, являющегося результатом систематизации, осуществленной в морфологическом, структурном и функциональном аспектах, при соблюдении таких дидактических принципов как доступность, последовательное нарастание сложности учебных задач, увеличение доли самостоятельности при выполнении учебных задач, дифференциация учебных задач с учетом психофизических особенностей студентов, во многом зависит от соотношения учебных задач различного характера.

При построении системы учебных задач с учетом свойств системы, выделенных Г.А. Баллом, представляется целесообразным исходить из следующих положений:

а) компонентами системы являются задачи репродуктивного и продуктивного характера;

б) все компоненты данной системы являются обязательными с точки зрения целей образования;

в) для функционирования второго компонента (задачи продуктивного характера) необходимым условием является функционирование первого компонента системы;

г) изменения, вносимые в данную систему, связаны с ее способностью находиться в определенных отношениях со студентами;

д) соотношение компонентов системы должно быть таково, чтобы способствовать достижению студентами уровня образованности не ниже нормативного при допустимой нагрузке.

В педагогической и психологической литературе отражены общедидактические и частнометодические классификации учебных задач. Типы учебных задач выделяются в зависимости от признака, который положен в основу классификационного деления. Эти признаки могут быть ориентированы на какой-либо из компонентов структуры самой задачи или на один из компонентов структуры в процессе обучения, а именно: на структурно-компонентный состав задачи; на деятельность учащегося; на деятельность преподавателя; на содержание или структуру образования. Целесообразным представляется классификация учебных задач по основаниям «характер и тип учебной деятельности».

Учебная деятельность может осуществляться как репродуктивная (воспроизводящая) и продуктивная (творческая). В специальной литературе синонимами к понятию «продуктивный» выступают иногда такие понятия, как «творческий», «эвристический» [6, 9].

Ряд исследователей выделяет два уровня репродуктивной деятельности: дословное воспроизведение и преобразующее воспроизведение (П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин). Поскольку репродуктивная деятельность служит основой, платформой продуктивной деятельности, преобразующее воспроизведение рассматривается как «переходное звено», ведущее к продуктивной деятельности [11, 14].

И.Я. Лернер, основываясь на работах Г.С. Альтшуллера, М.С. Бернштейна, Я.А. Пономарева и собственных исследованиях, выделяет следующие качественные характеристики или черты процессуальной стороны творческой (продуктивной, по нашей терминологии) деятельности: самостоятельное осуществление ближнего, дальнего, внутрисистемного, межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение структуры объекта; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения) [7, с. 52].

Деление деятельности на репродуктивную и продуктивную связано с характером мыслительных процессов. Большой вклад в изучение закономерностей продуктивного

## Теория и методика профессионального образования

мышления был сделан отечественными психологами [3, 5, 7].

Выявлению существенных черт продуктивного мышления посвящен фундаментальный труд З.И. Калмыковой, которая подчеркивает, что продуктивность мышления проявляется в активной целенаправленной переработке уже имеющейся и вновь поступающей информации, в процессе которой происходит отчленение случайных, внешних, второстепенных ее элементов от основных, отражающих сущность исследуемых ситуаций, открываются новые для субъекта отношения, закономерные связи между этими элементами, что позволяет решать новые проблемы. Именно открытие новых для человека связей З.И. Калмыкова считает самой существенной чертой продуктивного мышления [5].

В соответствии с типами деятельности и мышления выделяют два вида задач: репродуктивного и продуктивного характера. П.И. Пидкасистый так характеризует эти виды задач (считая «учебную, или интеллектуальную» задачу внутренним содержанием, присущим внешней форме самостоятельной работы – заданию).

Первый вид задач порождает у учащихся потребность в овладении специальными знаниями и умениями как «техническими» компонентами способа деятельности. Целью выполнения таких заданий является овладение техникой самого действия [10].

Задачи второго типа таковы, что условия задачи не подсказывают способа ее решения, нет готовой схемы. Учащийся получает новые факты в процессе добывания новых знаний, выделяет новые сферы действия закономерности, закона или конструирует, создает новые способы выполнения действия. Классификационный признак такой задачи – отсутствие известного учащемуся алгоритма, способа, принципа ее решения [16].

Г.А. Балл подразделяет задачи на рутинные и нерутинные. Если учащийся обладает представленным в той или иной форме алгоритмом решения этой задачи, она является рутинной. Прочие задачи отнесены Г.А. Баллом к нерутинным [1].

В.П. Симонов и Е.Г. Черненко, выделяя, вслед за И.Я. Конфедератовым, пять степеней обученности учащихся (распознавание, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, перенос), связывают четвертый уровень с умением решать простейшие (алгорит-

мизированные), типовые, стандартные задачи с использованием усвоенных законов и правил, пятый – с умением решать задачи на творческое применение полученных знаний в новой, нестандартной ситуации, переносить в нее изученные и усвоенные ранее понятия, законы, закономерности [15].

Практически все исследователи познавательной деятельности указывали на условность подразделения ее на репродуктивную и продуктивную. Общепризнанным является тот факт, что при выполнении деятельности, основанной на репродуктивном мышлении, учащийся может прийти к новым выводам, изыскать неизвестные ему до этого способы решения. Репродуктивная деятельность, являясь подготовительной по отношению к продуктивной, в самом процессе познания выступает в единстве с продуктивной деятельностью и необходима для протекания последней. Поэтому большинство исследователей по основанию «характер деятельности» выделяют более, чем два класса задач, детализируя, уточняя классификацию «переходными» от репродуктивных к продуктивным типами задач и (или) подразделяя продуктивные задачи по степени самостоятельности постановки учащимися проблемы, требующей разрешения.

В современной педагогической практике традиционно используется следующая классификация: задачи репродуктивные, продуктивные, частично-поисковые, творческие. К творческим задачам относят также задачи на развитие эмоционально-ценностной сферы (И.Я. Лернер). Такие задачи учитывают личные потребности учащихся, их ценностную ориентацию. Они призваны формировать потребности учащихся в социально важном направлении, формировать их систему ценностей, развивать или переориентировать личную.

Таким образом, большинство исследователей подразделяет учебные задачи по характеру деятельности учащихся на две группы: репродуктивные (или рутинные, или стандартные, или учебные, связанные с применением знаний в типичной ситуации) и продуктивные (или творческие, или нерутинные, или нестандартные, требующие переноса знаний в новую нетипичную ситуацию). В ряде классификаций выделяют в особый вид задачи промежуточные, переходные от репродуктивных к продуктивным – задачи на интерпретацию, реконструктивно-вариативные. Задачи продуктивного



характера, требующие от учащегося максимума самостоятельности в выявлении и разрешении проблемы, заключенной в этой задаче, часто называют творческими.

Задачи **репродуктивного характера** направлены на накопление студентами фактического материала. Такие задачи преследуют цель помочь студенту овладеть обобщенными понятиями, знаниями об общих закономерностях функционирования и развития явлений, умениями подводить отдельное явление под общее понятие на основе данных, представленных в самой задаче. Это задачи на узнавание, опознавание, различение, установление подобия явлений. Решение таких задач предполагает действия по образцам и алгоритмам.

При решении **репродуктивных задач**, требующих **преобразующего** воспроизведения, студент от выполнения подражательных действий, логический ход которых заранее predetermined, переходит к действиям на преобразование, реконструкцию, обобщение, нахождение общих и отличительных черт в изучаемых объектах, установление причин сходства, выявление особенных признаков явлений, нахождение вычлененных признаков у схожих явлений, установление степени их общности.

При решении задач **продуктивного** характера происходит раскрытие студентами новых сторон изучаемых явлений, объектов, событий, выделение и формулирование проблем в заданной ситуации, постановка новых проблем, выдвижение гипотезы и разработка плана их решения, высказывание собственных оценок и суждений на основе всестороннего анализа исходных данных решаемой задачи.

Учебные задачи можно классифицировать и по иному основанию – не по характеру, а по типу мыслительной деятельности. Исследованию мышления как психического процесса анализа, синтеза и обобщения, с помощью которых человек выявляет и решает проблемные ситуации и задачи, посвящен труд С.Л. Рубинштейна [12].

Выделение задач **аналитического, синтетического, аналитико-синтетического типа**, с одной стороны, отражает сложность мышления, являющегося аналитико-синтетической деятельностью, с другой стороны, связано с возможностью и необходимостью условного выделения ведущего компонента этой деятельности при решении задач различного характера с целью создания системы задач, обеспечивающей формирование и развитие умения выполнять различные мыслительные операции.

Какова же степень утомления студентов при выполнении задач различного характера и типа? К сожалению, нам не удалось найти исследований по данной проблематике, проведенных в вузе. Однако существуют данные о влиянии задач различного характера на работоспособность школьников [11].

Результаты данного исследования подтверждают, что при постоянном выполнении задач репродуктивного характера у учащихся очень быстро наступает понижение дееспособности организма в результате быстрого развития в центральной нервной системе процессов торможения: развиваются особые психические состояния (пресыщенность работой, скука, неудовлетворенность и т. д.), вызванные единообразием и монотонностью деятельности. Это приводит к снижению общего жизненного тонуса, снижению активности при выполнении задач, притупляется острота и подвижность основных нервных процессов (внимания, памяти, мышления и т. д.), что свидетельствует о наступлении утомления учащихся. Избежать этого помогает постоянное увеличение «доли новизны» в предлагаемых задачах, постепенное возрастание сложности задач, использование задач, специфика содержания которых направлена на подключение положительных эмоций учащихся, изменение характера и типа задач, предлагаемых учащимся.

Выполнение же большого количества задач творческого характера в ущерб заданиям репродуктивного характера препятствует накоплению необходимого круга знаний, формированию навыков и умений и в силу этого приводит к появлению у учащихся отрицательных психических состояний: неуверенность в выборе приема познания, в результате познания, растерянности при появлении непредвиденных трудностей на пути изучения объекта. Однако эти же психические состояния возникают тогда, когда учащийся, имея недостаточный опыт творческой деятельности, оказывается не готов к решению задач продуктивного характера.

Утомление студентов при решении задач различного характера связано с энергозатратами организма. При решении задач продуктивного характера, как уже отмечалось, студенты должны: проанализировать условия задачи; переосмыслить их содержание; осознать суть основных взаимосвязей, присущих задаче; обнаружить возможность реорганизации ее элементов для нового функционирования; отбросить обычные стандартные методы решения; начать поиск новых; наметить возможные пути

решения и подобрать наиболее эффективный. В ходе решения они, анализируя те или иные факты, явления, события, включают их во все новые связи и на основе этого самостоятельно переходят от понятий, какие даны в условиях, к тем понятиям, которые необходимы для успешного решения задачи, но в самой задаче не упоминаются. Факты, явления, события включаются, таким образом, во все новые связи, что приводит студентов к новым выводам и обобщениям.

Энергозатраты студентов при решении задач продуктивного характера предлагаем оценивать как значительные, причем энергозатраты при выполнении задач продуктивного характера аналитического и синтетического типа будут отличаться в зависимости от склонности студентов к выполнению аналитической или синтетической деятельности.

Деятельность студентов при решении задач репродуктивного характера осуществляется на уровне припоминания ранее усвоенных знаний и приложения их по образцу или на уровне преобразующего воспроизведения. Действия студентов при этом сводятся к подведению ранее усвоенных фактов под сформулированное понятие или к конкретизации наличных фактов в несколько измененной ситуации. Задания репродуктивного характера способствуют формированию учебного умения или навыка и не предполагают кумуляцию знаний (расширенное воспроизводство знаний), которая выражается в способности студента творить новые идеи или способы деятельности. Энергозатраты студентов при решении задач репродуктивного характера при наличии опыта данной деятельности можно охарактеризовать как малые, они также зависят от склонности студентов к выполнению деятельности аналитического или синтетического типа.

Однако механическое суммирование энергозатрат студентов при выполнении задач различного характера не позволяет получить реальную картину утомления. Во-первых, в реальном образовательном процессе репродуктивная и продуктивная деятельность студентов образуют диалектическое единство. Во-вторых, обоснованный переход от одного вида задач к другому способствует частичной «нейтрализации» утомления. В-третьих, несмотря на малую энергозатратность отдельной репродуктивной задачи, выполнение значительного количества задач, требующих

действий по образцу, приводит к явно выраженному утомлению студентов. Таким образом, имеет смысл выразить учебную нагрузку через систему задач различного характера, объединенных в учебные задания с целью способствовать присвоению образованности из зоны ближайшего развития при допустимом утомлении студентов.

Систематизированные задачи и задания выполняют обучающую (присвоение содержания образования и способов деятельности), развивающую (развитие природопределенных задатков и способностей) и управляющую (направленность системы задач и заданий на достижение дидактических и воспитательных целей) функции.

Систематизация учебных задач и заданий на основе спроектированных требований к образованности предоставляет возможность расчета нормативных показателей учебной нагрузки. Отграниченные учебные задачи группируются в учебные задания, направленные на содействие присвоению учащимися образованности из «зоны ближайшего развития». Каждое такое задание является результатом систематизации, осуществленной в морфологическом, структурном и функциональном аспектах. Выполнение каждого учебного задания оказывается более экономичным в смысле энергозатрат со стороны учащихся по сравнению с решением всех отдельно взятых учебных задач, входящих в его состав. В этом фактически заключается одно из проявлений системности учебных заданий. Определять показатели учебной нагрузки имеет смысл на основе системы учебных заданий, а не по вычленимым объемам учебных задач.

Разделяя точку зрения ряда исследователей, отметим, что основополагающим требованием современности становится переход от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование через всю жизнь», а основой модернизации профессионального образования в контексте образовательной политики государства («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.») – компетентностный подход. В соответствии с данным подходом, процесс обучения специалистов ориентирован на развитие соответствующих компетенций и подготовку к их реализации в будущей профессиональной деятельности [17, 18].

Для этого, как отмечает А.Г. Бермус, выделяются виды деятельности и проблемы, к

решению которых должны быть подготовлены выпускники вуза (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.), а затем четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др. [2].

В свете данной концепции деятельность студентов рассматривается как деятельность прежде всего продуктивная, оформленная в соответствующую систему задач и заданий. Задачи репродуктивного характера, органически вписываясь в эту систему, служат для создания условий выполнения задач продуктивного характера, автоматизируя (полностью или частично) необходимые при продуктивной деятельности действия.

Если следовать классификации уровней компетенций, представленных в работе А.Г. Бермуса, то задачи репродуктивного характера в основном используются при формировании базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, и промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности позволяет добиться решение задач продуктивного характера.

Нормализация учебной нагрузки на основе системы задач различного характера предполагает не только учет характера содержания учебного материала, дидактических целей раздела, темы, занятия, но и психофизических особенностей студентов. Средством регулирования учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов с целью формирования допустимой учебной нагрузки для групп студентов с различными психофизическими особенностями является индивидуализация обучения. Индивидуальные различия в природных данных студентов проявляются в особенностях отдельных анализаторов (зрительного, слухового, двигательного и др.), в общих типологических особенностях нервной системы. Различна сила, подвижность и уравновешенность (баланс) нервных процессов возбуждения и торможения. Эти врожденные особенности нервной системы являются физиологической основой различий в задатках

и проявляются в скорости образования и прочности усвоения рефлексов, тормозных реакций, особенно дифференцировок, скорости образования и легкости переделки систем связей, что имеет большое значение для быстроты и прочности усвоения знаний, умений, навыков, их обобщения, применения в изменяющихся условиях и т.п.

Индивидуальные различия студентов связаны не только с особенностями познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и т.п), но и с психическим складом или психическим обликом. По мнению Н.А. Менчинской, он создается в процессе сложного взаимодействия между различными сторонами личности, включающими, «во-первых, свойства психических процессов, в основе которых лежат типологические свойства высшей нервной деятельности; во-вторых, умения или приемы, сложившиеся в практике мыслительной деятельности и носящие обобщенный характер... в-третьих, направленность личности – мотивы, идеалы, интересы и т.п., – которая влияет как на умения, так и на психические процессы» [8, с. 170]. Поэтому при формировании системы учебных задач важно учитывать направленность личности студента, которая проявляется, в частности, в мотивации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

Значительные возможности для учета индивидуальных особенностей студентов при формировании учебной нагрузки предоставляют новые информационные технологии. К ним можно отнести технологии адаптивного планирования различного вида. Целью технологии адаптивного планирования является предоставление студенту самой подходящей индивидуально спланированной последовательности модулей знаний для их образования и работы с определенным порядком следования заданий (примеров, вопросов, задач и т.д.). Высокоуровневое упорядочение (упорядочение знаний) определяет следующую концепцию или тему, которая будет изучена. Низкоуровневое упорядочение (упорядочение заданий) определяет следующее обучающее задание (систему задач). Другим видом информационных технологий являются технологии интеллектуального анализа решений студента, которые позволяют не только определить, правильно ли выполнено задание (различной степени сложности), но и выявляют, что именно неправильно или неполно и какие отсутствующие или неверные знания ответственны за

ошибку, т.е. предоставляют студенту обратную связь для получения информации об ошибках и помогают корректировать учебные действия.

Целью технологии поддержки интерактивного решения задач является предоставление студенту интеллектуальной помощи на каждом шаге решения – от предоставления намеков до исполнения следующего шага за учащегося. Системы, которые реализуют эту технологию, могут наблюдать за действиями студента, понимать их и использовать это понимание для предоставления помощи и корректирования учебных действий. Причем, решая новые задачи, в качестве помощи студенты могут получать примеры из своего ранее полученного опыта. Информационные обучающие системы помогают студентам, предлагая им самые подходящие варианты (например, задачи, решенные ими ранее) [3].

Внедрение мультимедийного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, универсальных учебно-методических комплексов с внутренними сематическими связями, учебных мультимедийных комплексов, электронных учебников, обучающих программ, тестирующих систем, адаптивных информационных систем, которые служат для персонализации информации в режиме online и т.п., способствует регулированию учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов с различными психофизическими особенностями с целью формирования допустимой учебной нагрузки.

Все это определяет выделение следующих педагогических условий нормализации учебной нагрузки на основе системы задач различного характера и типа:

а) диагностическое обеспечение процесса разработки системы задач, позволяющее выявить изменения уровня образованности и степени утомления студентов при решении задач репродуктивного и продуктивного характера различного типа;

б) направленность системы задач на формирование профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности;

в) использование новых информационных технологий, позволяющих индивидуализировать учебно-познавательную и учебно-профессиональную деятельность студентов.

### Литература

1. Балл, Г.А. *Теория учебных задач: психол.-пед. аспект* / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Бермус, А.Г. *Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании* / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
3. Брусиловский, А.В. *Адаптивные обучающие системы в Word Wide Web: обзор имеющихся в распоряжении технологий* / А.В. Брусиловский // <http://ifets.ieee.org/russian/depository/WWWITS.html>.
4. Брушлинский, А.В. *Психология мышления и проблемное обучение* / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Калмыкова, З.И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости* / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
6. Леонтьев, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Лернер, И.Я. *Дидактические основы методов обучения* / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
8. Менчинская, Н.А. *Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр.* / Н.А. Менчинская – М.: Педагогика, 1998. – 224 с.
9. Ожегов, С.И. *Толковый словарь русского языка* / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
10. Пушкин, В.Н. *Эвристика – наука о творческом мышлении* / В.Н. Пушкин. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.
11. Пидкасистый, П.И. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении* / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Рубинштейн, С.Л. *О мышлении и путях его исследования* / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
13. Сериков Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург, Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
14. Скаткин, М.Н. *Проблемы современной дидактики* / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
15. Симонов, В.П. *Образовательный ми-*

нимум: измерение, достоверность, надежность / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 5–23

16. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 207 с.

17. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе

изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. / П.И. Фролова. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2008. – 23 с.

18. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

Поступила в редакцию 5 февраля 2009 г.

УДК 615.851  
ББК 4481.352 + Ю948

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

*А.М. Козин*  
ЧелГУ

## INCREASING OF YOUNG PEOPLE MENTAL HEALTH LEVEL IN QUICKLY CHANGING SOCIETY

*A.M. Kozin*  
ChSU

Рассмотрено понятие психического здоровья личности, выявлено влияние факторов на его состояние. Определены стратегические направления и подходы к повышению уровня психического здоровья молодежи.

*Ключевые слова:* психическое здоровье, психокоррекция, психотерапия, здоровый образ жизни.

The notion of person mental health has been considered in the article. The influence of different factors on young people metal health has been revealed. Chief aims and approaches to the mental health level increasing have been defined.

*Keywords:* mental health, mental correction, psychotherapy, healthy way of living.

Здоровье всегда выступало социально значимым элементом, наиболее остро определяющим специфику современного состояния общества. Очень важным компонентом человеческой жизнедеятельности является психическое (психологическое) здоровье, определяемое внутренним благополучием личности. Психологически здоровая (самоактуализированная) личность все больше становится общественной реальностью и государственной необходимостью. Обращение к понятию «психологическое здоровье» является важным и актуальным еще и потому, что оно выступает в качестве интегрального понятия в современной профессиональной деятельности любого человека.

Среди существующих подходов к определению здоровья как детерминированной категории, связанной с большой широтой индивидуальных колебаний важнейших показателей жизнедеятельности организма и различных факторов, влияющих на здоровье человека, можно выделить следующие: нормоцентрический (здоровье рассматривается как совокупность среднестатистических норм восприятия, мышления, эмоционального реагирования и

поведения, в сочетании с нормальными показателями соматического состояния индивида); феноменологический (проблемы здоровья включены в субъективную картину мира как вариации индивидуального, неповторимого бытия в мире и могут быть постигнуты лишь в контексте данного восприятия); холистический (здоровье понимается как обретаемая индивидом в процессе его становления целостность, предполагающая личностную зрелость, интеграцию жизненного опыта); кросс-культурный (характеристики здоровья детерминированы специфическими социальными условиями, культурным контекстом, своеобразием национального образа жизни); дискурсивный (представление о здоровье интерпретируется через собственную логику конструирования социальной и психической реальности); аксиологический (здоровье выступает как универсальная человеческая ценность, гармонизирующая личность); акмеологический (наряду с физическим, психическим, социальным здоровьем выделяется моральное общественное здоровье, определяемое через призму иммунитета к разным видам социального зла, как нравственная чистота поступков

и мыслей); гуманистический (признающий в качестве принципов и критериев здорового существования свободное творческое самовыражение, личностный рост, интеграцию опыта и духовное самоопределение); интегративный (любые объяснительные принципы, модели, схемы и их множественность признаков признаются адекватными способами изучения здоровья на разных уровнях человеческого бытия).

В этой связи совершенно очевидным для современного понимания проблематики здоровья является междисциплинарный статус его развития, поскольку специфика здоровья не может быть ограничена отдельными аспектами бытия (биологическими, социальными, духовными), а представляет сложную взаимосвязь культурных, социальных, физических, экономических, духовных и др. факторов. Оно есть результат влияния генетической предрасположенности, среды и особенностей индивидуального развития; определяется как целостное системное качество, подразумевающее в психологическом контексте определенный уровень интегрированности личности; воспринимается как структурообразующий фактор социальности, приобретающий значение сложного глобального социокультурного явления [1, 3, 4, 5, 7 и др.].

Вместе с тем современное политическое, экономическое, технологическое и социально-психологическое переустройство общества требует преобразования многих сторон жизнедеятельности человека, его сознания и мировоззрения, отношения ко многим явлениям современной жизни, ее (жизни) самосохранения и продления. В рамках значительного изменения тенденций современных реалий общественно-социального развития существенную роль играет усиление внимания психологической науки к «качеству жизни человека» как потребности личности в поиске смысла жизни, его стремления к счастью. Психологическим индикатором качества жизни является степень удовлетворенности разными сферами жизни и положительная согласованность с психической адекватностью личности, а одним из показателей – индивидуальные переживания человека относительно социальной обстановки вокруг и вне него. Т.е. субъективная оценка качества жизни – каким образом личность ощущает, воспринимает, оценивает качество своей жизни и насколько создаваемое качество жизни способствует укреплению

психического здоровья личности, приобретает особую значимость [2, 6, 8, 10 и др.].

В психологию термин «психологическое здоровье» введен относительно недавно, в девяностые годы прошлого века. Психологическое здоровье можно рассматривать как феномен личности, включающий три основных аспекта: духовный, эмоциональный и социальный, из чего следует, что психически здоровый человек способен поддерживать душевное равновесие и социально адаптироваться к любым условиям, а психическое благополучие может характеризоваться гармоничностью, уравновешенностью и устойчивостью психики к различным факторам внутренней и внешней среды, что можно рассматривать в качестве оптимальной предпосылки для выполнения человеком «запредельных» жизненных целей и задач, связанных с поиском истины и смысла жизни.

Г.С. Никифоров предпринял попытку перечислить характеристики (критерии) психического здоровья через проявления психических процессов, состояний, свойств личности (адекватность психического отражения, способность концентрировать внимание на предмете, креативность, эмоциональная устойчивость, оптимизм, нравственность, воля, энергичность и пр.), то есть то, что характеризует универсальные человеческие тенденции, личностные характеристики: адаптация к физической и общественной среде; адекватное восприятие социальной действительности; направленность на общественно-полезное дело; интерес к окружающему миру; культура потребления; альтруизм; демократизм в поведении; эмпатия; ответственность перед другими; бескорыстие и т.д. [6].

Актуально исследование психического здоровья человека в аспекте социальной жизнедеятельности, что связано с тем, что дезадаптация людей негативно и непредсказуемо влияет на полноту реализации их сущностных сил. Ряд исследователей совершенно справедливо пишет о непомерно возросшем психическом давлении на отдельно взятую личность, обусловленном влиянием целого комплекса факторов: экономических, социальных, информационных, технологических, экологических, организационных и др., что существенно усиливает отрицательную тенденцию в состоянии здоровья человека [7, 8, 10, 11 и др.]. В немалой степени негативному воздействию способствует наличие социальных потрясений, «текущий социальный стресс», со-

циальный инфантилизм, существующий уровень безработицы, преступности, инфляция, коррупция, угроза терроризма на фоне недостаточных правовых гарантий со стороны государства, этнической напряженности и пр. Подобная ситуация не может не сказаться отрицательно на психическом самочувствии и психической напряженности отдельной личности. Имеют место факты отрицательного влияния на психическое и даже соматическое здоровье отдельных людей постоянного, во многом недостаточно мотивированного, иногда бессознательного состояния их враждебности к окружающему миру.

Обрушивающиеся на человека через средства массовой коммуникации разнообразные сведения о техногенных и экологических катастрофах, убийствах, пожарах, финансовых аферах, криминальных разборках и пр. зачастую ошеломляют, подавляют личность, способствуют возникновению у нее чувства тревоги и депрессии. Подобные разрозненные, фрагментарные и несистематизированные сведения лишь дезориентируют личность в жизненном потоке, влияют на истощение запаса как физических, так и психических возможностей.

Компьютерные технологии при использовании виртуального способа постижения объективной действительности, с одной стороны, вызывают достаточно высокую степень эмоциональной удовлетворенности человека, а с другой стороны, способствует возникновению патологической зависимости от виртуальной реальности – нетаголизма, «старческого слабоумия», «синдрома компьютерного отказа». Медицинские исследования показывают, что при чрезмерном увлечении подобного рода играми происходит истощение нервной системы ребенка или молодого человека, и возможны даже определенные патологические изменения течения мозговых процессов [8]. Как следствие «информационного вампиризма» у человека наблюдаются устойчивые экономические, семейные, производственные, учебные, межличностные неурядицы, чувство угнетенного психического состояния, неадекватность представления о самом себе и др. Это может ввергнуть людей в социально-стрессовые расстройства, что подвергает опасности здоровье путем подавления иммунитета и замедления процессов заживления и регенерации.

Следует также отметить, что закономерный процесс отчуждения человека от его естественной среды обитания, замена ее на искусственную, различные виды загрязнения среды, сферы жизнедеятельности негативно сказываются на ухудшении его физического и психического самочувствия, способствуют возникновению всякого рода неврозов. В этих условиях особую значимость приобретает эффективное использование имеющихся технологий, методов и способов с целью нейтрализации негативного влияния на личность всего комплекса внешних и внутренних факторов и последующей коррекции различных видов психических расстройств через осознание самооценности своего здоровья [1, 2, 5, 8, 9]. Среди имеющихся подходов, на наш взгляд, можно выделить:

- общедоступные способы психокоррекции и психологического воздействия и психо-гигиенического обеспечения деятельности;
- первичные валеоустановки, связанные с психоэмоциональной активностью;
- психотерапевтические специальные средства.

Первый подход может использоваться отдельными личностями как самостоятельно, так и под наблюдением специалистов (педагогов–психологов, валеологов, реабилитологов и др.). Из имеющихся в российском арсенале, ученые рекомендуют: аутогенную и психорегулирующую тренировку, телесно-ориентированную психотерапию, психогигиену, арттерапию, ортобиоз (оптимизация труда, учебы, отдыха, гармонизация с окружением и пр.); системы взаимодополняющих психотехник, активизирующих личностные ресурсы в отношении развития эмоциональной сферы, снятия некоторых психосоматических симптомов; ролевые и коммуникативные тренинги стрессоустойчивости, приемы самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, самосовершенствования (здоровьесберегающая рефлексия жизненных смыслов и целей) и пр. Важной, с нашей точки зрения, видится методика «позитивной» психопрофилактики и психотерапии, оказания консультационно-диагностической помощи с опорой на способности и желания самого «пациента» преодолевать душевный недуг.

Сохранению и укреплению здоровья способствует также система здоровьесберегающих форм жизнедеятельности человека – здо-



ровый образ жизни, создающий физиологический, психологический и нравственный плацдарм для востребованных человеком проявлений себя в отношении с собой и с окружением, в частности, развитие здоровьесориентированных инициатив через создание и реализацию образовательных программ в сфере культуры здоровья, включающей аналитическое, информационное, прогностическое, инструментальное направления относительно интеграции многообразного социокультурного опыта в сфере здоровьесберегающей жизнедеятельности человека, различных способов самооздоровления, саморегуляции, побуждения к самопроявлениям своих природоопределенных свойств и качеств в осуществлении здоровьесбережения и пр.

В целом, можно выделить два стратегических направления повышения уровня психического здоровья:

- совершенствование и усиление того позитивного, что есть в каждом человеке, расширение внутренних жизненных ресурсов, чувства благополучия, радости жизни и духовного потенциала личности;

- борьба, преодоление, устранение всего негативного (болезней, проблем, ограничений и пр.). Для этого необходимо как минимум: знать свой внутренний мир и основы гармоничного взаимодействия с окружающими; понимать себя, суть происходящего и быть собой; уметь управлять собой, достигать взаимопонимания с людьми; владеть технологиями самосовершенствования.

В контексте исследуемой проблемы перечисленные подходы представляются в настоящее время приемлемыми и взаимодополняющими, в той или иной мере способствующими конструированию комплексной модели здорового человека. Осмысление феномена здоровья через приведенные характеристики позволяет раскрыть сущность активности, самосознания, самопознания человеком собственной природы здоровья, самореализации. А для построения индивидуальной стратегии достижения здоровья необходимо раз-

вивать психологическую компетентность в отношении здоровья всех субъектов жизнедеятельности. В этой интерпретации важно, по нашему мнению, представление и понимание психического здоровья как иммунитета нашего внутреннего мира.

### Литература

1. Азарных, Т.Д. Психическое здоровье: вопросы валеологии / Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников. – М., 1999. – 112 с.
2. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья / В.А. Ананьев. – СПб., 1998. – 148 с.
3. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
4. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
5. Карлышев, В.М. Студенту о психическом здоровье: учеб. пособ. / В.М. Карлышев. – Челябинск: Изд-во УрагГАФК, 2002. – 112 с.
6. Никифоров, Г.С. Психология здоровья: учебник для вузов / Г.С. Никифоров. – СПб., 2003. – 507 с.
7. Розин, В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В.М. Розин // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 12–15.
8. Сердюковская Г.Н. Здоровье, развитие, личность / Г.Н. Сердюковская. – М.: Медицина, 1990. – 176 с.
9. Созонтов, А.Е. Проблема здоровья с позиций гуманистической психологии / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии, 2003. – № 3. – С. 92–101.
10. Уляева, Л.Г. Здоровый образ жизни: учеб. пособ. / Л.Г. Уляева. – М.: СГА, 2001. – 201 с.
11. Юдин, Б.Г. Здоровье: факт, норма и ценность / Б.Г. Юдин // Мир психологии. – М. – Воронеж, 2000. – № 1. – С. 54–68.

Поступила в редакцию 10 февраля 2009 г.

## ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*О.А. Клестова*  
*УралГУФК*

## READINESS OF LECTURERS FOR REALIZATION OF THE HEALTH SAVING EDUCATIONAL PROCESS AS THE INDEX OF QUALITY OF THE EDUCATION

*O.A. Klestova*  
*Ural State University of Physical Training*

Обоснована необходимость рассмотрения готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса как показателя качества образования. Выявлены возможности использования методической работы в формировании соответствующего вида готовности.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающий образовательный процесс, готовность педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса, качество образования, методическая работа.

The need of examining the readiness of lecturers for the realization of the health saving educational process as the index of quality of education is substantiated. The possibilities of using the systematic work in the forming of the corresponding form of readiness are revealed.

*Keywords:* health saving educational process, readiness of lecturers for realization of the health saving educational process, quality of education, systematic work.

Современная российская цивилизация в своем развитии в настоящее время достигла стадии интеграции с другими цивилизациями. Являясь самобытной, с особенностями, которые складывались веками, на современном этапе своего развития она стала открытой и подвержена влиянию со стороны других цивилизаций. Для того чтобы не утратить в будущем позиций на международной арене, России необходимо активно включаться в интеграционные процессы, одновременно оказывая на них сильнейшее влияние со стороны своих цивилизационных процессов, сохраняя то самобытное, что характеризует ее как уникальную цивилизацию. Одним из таких направлений должно стать российское образование.

На сегодняшний день главной задачей российской образовательной политики является обеспечение высокого уровня качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и

перспективным потребностям личности, общества и государства.

В практике образования иногда большее внимание уделяется развитию образованности обучающихся. Во многих образовательных учреждениях осуществляется расширенная подготовка учащихся по отдельным дисциплинам и программам, что обусловлено наличием социального заказа со стороны обучающихся и их родителей. Однако в современном понимании развития человека доминирует представление о человеке как о гармонично развитой личности. Необходимо оптимальное сочетание социального, физического, интеллектуального, карьерного, эмоционального и духовного элементов в жизни. Гуманно ориентированный подход к образованию предполагает не только достижение педагогами высокого уровня образованности, но и сохранение, а по возможности и укрепление здоровья, встает вопрос о значимости здоровьесберегающей деятельности в практике образования.

Необходимость ориентации образовательных процессов на сохранение и укрепление здоровья участников образования отражена в соответствующих документах государственного масштаба. Это подтверждает социальную актуальность вопросов, связанных со здоровьесбережением в образовании и качеством образования.

Здоровье наряду с образованностью имеет смысл рассматривать в качестве основных результатов образовательного процесса. Из этого следует, что образовательный процесс должен быть здоровьесберегающим, направленным на обеспечение паритета здоровья и образованности. Следовательно, остро встает необходимость поиска компромисса между обязательностью решения образовательных задач, которые связаны с достижением требуемого уровня образованности, и необходимостью сохранения при этом здоровья участников образования [1]. В связи с этим имеет смысл говорить о некоторых особенностях здоровьесберегающего образовательного процесса, состоящих в следующем:

1) решение образовательных задач с учетом состояния здоровья обучающихся с целью его сохранения;

2) соблюдение паритета образованности и здоровья обучающихся;

3) ориентация образовательного процесса на сотрудничество педагогов и обучающихся;

4) сочетание умственной и двигательной активности на основе диагностики образовательных потребностей, уровня образованности и состояния здоровья обучающихся;

5) дифференцированный подход к осуществлению образовательного процесса в зависимости от состояния здоровья и уровня образованности обучающихся;

6) использование модульного подхода при проектировании содержания учебного материала;

7) проектирование образовательных технологий на основе системного пользования доступными педагогу средствами сохранения здоровья обучающихся.

Исследуя проблему здоровьесбережения в практике образования, необходимо отметить тот факт, что данной проблемой как составляющей качества в образовательном пространстве должны заниматься педагоги. Поэтому следует уделить особое внимание подготовке педагогов в рассматриваемом аспекте.

Осуществление всякой профессиональной деятельности предполагает, что существуют

требования к работнику, достаточные для выполнения соответствующих функций. Поскольку здоровьесбережение является атрибутом современного образования, то закономерно считать здоровьесберегающую деятельность аспектом профессионально-педагогической. Для реализации здоровьесберегающей деятельности необходимы специфические сведения, умения, определенные качества. Назовем их «готовность к здоровьесбережению».

Характеризуя готовность педагогов к осуществлению здоровьесбережения обучающихся, мы опираемся на имеющиеся исследования по проблеме готовности к деятельности вообще и профессиональной готовности в частности. Соотнося элементы готовности с характеристиками здоровьесберегающего образовательного процесса в соответствующей деятельности педагогов, можно выделить следующие показатели готовности педагогов к здоровьесбережению обучающихся: компетентность, нравственность, инициативность, педагогическое мастерство [1].

Компетентность предполагает наличие у педагога необходимых знаний, в объем которых входят сведения о здоровье обучающегося и его составляющих, представления об образованности, ее составляющих и уровнях, представления о соотношении здоровья и образованности, представления о функциях работника образования в условиях здоровьесберегающего образовательного процесса и его характеристиках, сведения о средствах, используемых в рамках здоровьесбережения, в том числе в преподаваемой дисциплине и т.д.

Профессиональная нравственность характеризуется приоритетом сохранения здоровья и обеспечения социально востребованного уровня образованности обучающихся, осознанием необходимости принимать меры по здоровьесбережению обучающихся в своей деятельности, «чутким» отношением к особенностям обучающихся в плане учета состояния их здоровья, уровня образованности, образовательных потребностей, проявлением заботы о том, чтобы не навредить психике, не причинить ущерба физическому здоровью, способствовать их социализации и др.

Инициативность базируется на проявлении стремления организовать свою деятельность, чтобы обеспечить паритет здоровья и образованности обучающихся, активизации деятельности по подбору и реализации наиболее эффективных средств здоровьесбереже-

## Теория и методика профессионального образования

ния, разработке на их основе здоровьесберегающих технологий, на проявлении новаторства в плане здоровьесбережения:

- попытке разработать свои технологии в аспекте сохранения здоровья обучающихся и обеспечения достаточного уровня образованности;
- проектировании и апробации их в образовательном процессе;
- внесении корректив в разработанные технологии.

Педагогическое мастерство определяется наличием профессионального опыта, достаточного для того, чтобы грамотно подобрать средства для конкретного предмета, темы, условий образовательного процесса, умением грамотно структурировать средства (определять взаимосвязь между элементами), четко определять функции всех этих средств таким образом, чтобы они в максимальной степени соответствовали задачам сохранения здоровья и развития образованности обучающихся, способности создания и внедрения своей собственной здоровьесберегающей технологии, умением выстраивать эти технологии, осуществлять оперативную диагностику, моментально учитывать ее результаты, оперативно внося коррективы по ходу занятий.

На наш взгляд, наиболее полно проявляется готовность в методической работе как в одной из существенных составляющих профессиональной деятельности педагога. Методическая работа непосредственно в образовательном учреждении обладает немалыми преимуществами [2].

С учетом существующих в педагогической теории взглядов относительно содержания методической работы в образовательном учреждении и функций педагогов в осуществлении такого рода деятельности, можно охарактеризовать методическую работу педагогов, способствующую формированию готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Иными словами, методическая работа педагогов, направленная на формирование у них готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса как одного из показателей качества образовательного процесса, на наш взгляд, должна включать в себя следующие элементы.

1. Планирование. Педагог определяет для себя круг вопросов в содержании своего предмета, которые могут способствовать раз-

витию компетентности и педагогического мастерства в аспекте здоровьесбережения.

2. Реализация (организация). На данном этапе педагог определяет содержание, формы, методы и средства методической работы, направленной на повышение уровня готовности педагога к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

3. Контроль результатов предполагает выявление педагогом изменений своей компетентности и педагогического мастерства, при этом в контроле могут участвовать другие педагоги, а также администрация общеобразовательного учреждения.

4. Анализ результатов. Здесь педагогу необходимо проинтерпретировать выявленные на предыдущем этапе изменения, определить свои «сильные» и «слабые» стороны в аспекте готовности к здоровьесбережению, выраженной нами в четырех показателях (компетентность, нравственность, инициативность и педагогическое мастерство). В процессе анализа результатов педагог должен определить для себя те моменты, которые требуют корректировки, доработки или создания и использования чего-то нового, ранее не задействованного, но имеющего своей целью помочь педагогу достичь требуемого уровня данного вида готовности.

5. Корректирование. На данном этапе педагог вносит целесообразные изменения в проводимые им мероприятия в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения. Он отбрасывает или преобразует малоэффективные средства, методы, аспекты содержания теоретической и практической подготовки, подбирает или проектирует новые, основываясь при этом на результатах анализа, проведенного на предыдущем этапе. Этап корректирования по своей сути схож с этапом планирования, т.е. с первоначальным этапом методической работы педагога. Это обусловлено цикличностью данного процесса. Другими словами, после этапа корректирования следует этап реализации уже скорректированных мероприятий, затем контроль результатов данной реализации и т.д. Таким образом, весь этот процесс идет по спирали: этапы повторяются, однако мероприятия внутри них совершенствуются от витка к витку. Заканчивается данная деятельность только при условии достижения необходимого нам результата: сформированности у педагога проектируемого (по возможности высокого)

уровня готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

Организованная таким образом методическая работа будет способствовать актуализации готовности педагогов к здоровьесбережению и повышению их квалификации. Это позволит педагогам, обладающим соответствующей готовностью, разрабатывать и внедрять в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии и методики, что приведет к неухудшению здоровья обучающихся, в то же время повысив уровень их образованности. В этом смысле готовность педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса является одним из показателей качества образования.

#### Литература

1. Клестова, О.А. *Направленность методической работы на формирование готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Клестова.* – Челябинск, 2006. – 24 с.
2. Моисеев, А.М. *Сущность и задачи методической работы в школе в условиях перестройки школы / А.М. Моисеев // Методическая работа в школе: организация и управление.* – М.: МГПИ, 1991. – С. 9–22.
3. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков.* – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

*Поступила в редакцию 9 января 2009 г.*

## ПОДГОТОВКА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.В. Пичугина*  
*ЮУрГУ, г. Миасс*

## HEALTH-PRESERVATION ACTIVITY TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

*I.V. Pichugina*  
*SUSU, Miass branch*

Рассматривается подготовка студентов университета к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности: уточнены основные направления подготовки, охарактеризовано содержание профессионального образования в аспекте здоровьесбережения, изучается использование здоровьесберегающих педагогических технологий в образовательном процессе университета.

*Ключевые слова:* здоровье, здоровьесбережение, готовность к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности, здоровьесберегающие образовательные технологии.

This paper considers the university students training for health-saving in their professional activities. Main training guidelines have been specified, professional education content has been characterized from the health-saving point of view. The use of health-saving pedagogical technologies in the university course of education is studied.

*Keywords:* health, health-saving, readiness for health-saving in professional activity, health-saving educational methods.

Стремительный темп изменений, происходящих в мире, в обществе, диктует необходимость столь же динамических изменений в системе образования. В том числе в отношении вопросов охраны здоровья учащихся. В современных условиях образования невозможно без внимания оставить вопросы здоровья, так как взаимосвязь здоровья учащихся с успешностью его обучения и воспитания доказана многочисленными исследованиями педагогов, медиков и психологов. В настоящее время одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования должно стать сохранение и укрепление здоровья детей, учащихся и студентов, формирование у них ценности здоровья и здорового образа жизни. Проблему подготовки студентов университета к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности необходимо рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации.

Содержание понятия здоровья выходит далеко за рамки медицинского понятия, так как касается не только отдельного человека, но и общества в целом. О здоровье общества можно судить по следующим показателям: рождаемость, смертность, уровень заболеваемости, продолжительность жизни. Если рождаемость высокая, смертность низкая, члены общества болеют редко и живут долго, значит, общество здорово. Однако по всем этим параметрам, составляющим национальное здоровье, наша страна находится на очень низком уровне. Мы имеем не только факты высокого уровня заболеваемости, смертности, низкого уровня рождаемости, но и свидетельства вырождения генофонда нации, снижение интеллекта.

Вследствие снижения уровня жизни людей, ухудшения экономического положения в стране, роста уровня безработицы, снижения материального уровня семьи, несоответствия условий обучения и учебной нагрузки возрастным возможностям детей и

подростков состояние здоровья подрастающего поколения резко ухудшилось. Проблеме нормирования учебной нагрузки учащихся уделяется недостаточно внимания, редко изучаются и анализируются виды и объемы домашних заданий, самостоятельной работы учащихся, слабо диагностируется степень их утомляемости, недостаточно эффективно и несистематически изучается качество составления расписания уроков. Статистические данные показывают, что только 14 % детей можно считать здоровыми. Уже в дошкольном возрасте у 15–20 % детей диагностированы хронические заболевания и более чем у 50 % – функциональные отклонения. У 20–60 % детей младшего школьного возраста выявлен высокий уровень нарушения адаптационных систем организма, иммунная система в 70–80 % случаев функционирует в режиме перенапряжения и дезадаптации. В связи с этим возникает проблема воспитания ответственного отношения каждого человека к своему здоровью, умения выполнять профессиональные обязанности, не нанося ущерба собственному здоровью и здоровью окружающих. Такая подготовка должна быть непрерывной, начиная со школьной скамьи и заканчивая стенами ВУЗа, при этом важную роль играет семейное воспитание. Необходимо осуществлять такой подход к здоровью человека, чтобы в центре внимания были родители, ребенок и учитель [2, 6].

Актуальность исследования проблемы подготовки будущих педагогов к осуществлению здоровьесбережения учащихся определяется следующими аспектами:

- социальным – высокой заболеваемостью детей школьного возраста, связанной с недостаточной подготовленностью по вопросам охраны здоровья и жизни детей;
- теоретическим – анализ существующих до настоящего времени вариантов учебных программ, воспитательных систем показывает, что проблеме сохранения и укрепления здоровья детей в педагогической теории и практике уделяется недостаточно внимания;
- практическим – подготовка будущих учителей к здоровьесбережению учащихся определяется необходимостью обучения учащихся в рамках комплекса дисциплин медико-биологического цикла. Современная школьная система не отвечает требованиям гигиены и естественно-научным основам возрастной физиологии.

Подготовку студентов педагогических специальностей к осуществлению здоровьесбережения учащихся необходимо осуществлять комплексно по трем основным направлениям: теоретическая, мотивационная и практическая готовность к здоровьесбережению. Теоретическая готовность к здоровьесбережению предполагает усвоение студентом социального опыта в области здоровьесбережения и формирует его когнитивный опыт. Мотивационная готовность к здоровьесбережению предполагает формирование положительного отношения к здоровью, здоровому образу жизни, наличие определенных ценностных ориентаций, базирующихся на усвоенных знаниях о здоровьесбережении, убежденность в необходимости осуществления этой деятельности. Таким образом, мотивационная готовность к здоровьесбережению включает в себя: формирование положительной мотивации на осуществление здоровьесбережения в профессиональной деятельности (профессиональный мотив) и эмоционально-личностный аппарат профессиональной деятельности (комплекс личностных свойств, влияющих на мотивы профессиональной деятельности по обеспечению здоровьесбережения участников образования). Практическая готовность к здоровьесбережению включает в себя опыт осуществления здоровьесбережения в профессионально-педагогической деятельности и в быту; опыт творческой деятельности в аспекте здоровьесбережения; опыт осуществления самообразовательной деятельности в аспекте здоровьесбережения. Достаточная развитость и единство выделенных компонентов, на наш взгляд, будут способствовать формированию высокого уровня готовности будущего педагога к осуществлению здоровьесбережения в профессиональной деятельности.

Одной из форм реализации данной подготовки, на наш взгляд, является включение в содержание образования когнитивных и креативных аспектов здоровьесбережения, в том числе, использование здоровьесберегающих педагогических технологий. Включение в содержание профессионального образования здоровьесберегающих педагогических технологий способствует, с одной стороны, сохранению и укреплению здоровья самих студентов, с другой стороны, направлено на овладение ими знаниями, умениями, навыками в области здоровьесбережения, с

# Теория и методика профессионального образования

целью их дальнейшей реализации в профессиональной деятельности.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) появилось в педагогике в последнее десятилетие. ЗОТ реализуются в образовании на основе личностно-ориентированного подхода и предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей. Здоровьесберегающие образовательные технологии, по определению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые «направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни» [3; с.16].

Здоровьесберегающая технология – это: условия обучения в образовательном учреждении; соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка или подростка; рациональная организация образовательного процесса; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [4].

Основными компонентами ЗОТ выступают:

- аксиологический, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно осуществить намеченные цели, использовать свои умственные и физические возможности;

- гносеологический, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма;

- здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой и окружающей средой;

- эмоционально-волевой, который включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых (формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность и др.);

- экологический, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определенными биологическими, экономическими и производственными ресурсами, кроме того, обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие;

- физкультурно-оздоровительный компонент, предполагающий владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии, кроме того, обеспечивает закаливание организма, высокие активные возможности [5].

Существует несколько классификаций здоровьесберегающих педагогических технологий по разным основаниям. Так, например, по характеру действия они делятся на 4 группы.

1. Защитно-профилактические технологии. Направлены на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий (выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; вакцинация; ограничение предельного уровня учебной нагрузки и т.п.).

2. Компенсаторно-нейтрализующие технологии. При их использовании ставится задача восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности (физкультминутки, эмоциональные разрядки).

3. Стимулирующие технологии. Позволяют активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния (температурное закаливание, физические нагрузки).

4. Информационно-обучающие техноло-



гии. Обеспечивают учащимся уровень грамотности, необходимый для сохранения и укрепления собственного здоровья и здоровья своих близких (образовательные, просветительские и воспитательные программы, адресованные учащимся, их родителям и педагогам) [6].

Постановка задачи здоровьесбережения в образовательном процессе может осуществляться в два этапа. На первом этапе использование здоровьесберегающих образовательных технологий заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса. Второй этап включает программу формирования у субъектов образовательного процесса физического, психического, духовно-нравственного здоровья, воспитание у них культуры здоровья, действенной мотивации на ведение здорового образа жизни. На этом этапе определение здоровьесберегающих образовательных технологий следует рассматривать как совокупность всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, не только берегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, но и способствующих воспитанию у школьников культуры здоровья. Технология проектируется, исходя из конкретных условий и ориентирования на заданный, а не предполагаемый результат. Поэтому проектирование здоровьесберегающей образовательной среды мы рассматриваем в качестве важнейшего элемента работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Одним из неперенных условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность специалиста, под которой понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики и физического здоровья, качеств требованиям выполняемой деятельности [1]. Подготовку будущих педагогов к использованию ЗОТ необходимо проводить при изучении курсов психолого-педагогического блока, в том числе через включение в этот блок таких, например, курсов по выбору студентов, как «Здоровьесберегающие педагогические технологии», «Педагогика здоровья» и др. При изучении названных дисциплин студенты должны получать не только знания по здоровьесбережению, но и приобретать

навыки и умения, необходимые им в профессиональной деятельности, другими словами, овладевать ключевыми компетенциями, определяющими современное качество образования.

Необходимо отметить, что слово «компетенция» в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Необходимо развести два понятия: «компетентность» и «компетенция». Компетентность – это образованность, она выступает в качестве результата научения. Компетенция – это компетентность в действии, т.е. способность специалиста реализовать полученные знания в конкретной практической деятельности. Концепция модернизации российского образования определяет ключевые компетенции как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [7].

Не менее важной задачей является разработка и использование наиболее эффективных методов и приемов преподавания наук, направленных на формирование готовности к здоровьесбережению. Наряду с традиционными задачами, которые должен решать будущий педагог на уроке, необходимо обучить его тем приемам, которые имеют непосредственное отношение и к эффективности урока, и к задачам здоровьесбережения. Будущий педагог должен обеспечить: связь своих задач и задач самого учащегося; творческий характер урока; оптимальное использование наглядных средств обучения; использование приемов и методов, направленных на активизацию механизмов восприятия информации; психологический настрой на урок и динамику состояний учащихся, оптимальных для каждого этапа урока; преобладание у учащихся преимущественно позитивных эмоциональных реакций в ходе урока, получение школьниками удовольствия от процесса обучения и др. [5].

Необходимо в заключении отметить, что вопросы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения являются не только образовательной, но и социальной проблемой, выходящей за границы сферы образования. Очень важно, чтобы в сфере подготовки учителей произошла переориентация на основные принципы гуманного

## Теория и методика профессионального образования

образования, одним из которых является его направленность на здоровьесбережение участников образования.

### *Литература:*

1. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов» / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 512 с.
2. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова // Серия «Гиппократ». – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 248 с.
3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРК-ТИ, 2005. – 320 с.
4. Здоровьесберегающее образование: теорет. и приклад. аспекты: сб. ст. / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: Кн. мир; Звезда, 2002. – 205 с.
5. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
6. Попов, С.В. Валеология в школе и дома / С.В. Попов. – СПб.: Лань, 1997. – 153 с.
7. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 132 с.

*Поступила в редакцию 2 февраля 2009 г.*

## МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.А. Ханжина  
ЮУрГУ

## METHODS OF UPBRINGING FOR VALUE ATTITUDE TO STUDENTS EDUCATION BY MEANS OF ENGLISH LANGUAGE

O.A. Khanjina  
SUSU

Определены признаки методики воспитания ценностного отношения к образованию у студентов средствами английского языка.

*Ключевые слова:* методика, ценностное отношение, образование, ассоциация, интеграция.

Methods of upbringing for value attitude to students education by means English language peculiarities have been defined.

*Keywords:* methodology, values attitude, education, association, integration.

Воспитательный процесс органично включен в образовательный, в связи с этим на результаты воспитания влияют особенности методик преподавания дисциплин, в том числе и лингвистических (в частности, английского языка). Методики, применяемые в рамках дисциплины «Английский язык» основываются на теориях, раскрывающих роль и функции языка и языковых единиц в воспитании ценностного отношения студентов к ценностям жизни.

При этом содержание образования включает в себя составляющие: ценностные аспекты педагогической деятельности и содержание лингвистического образования (ценностная и лингвистическая составляющие). Среди базовых ценностей особое место, безусловно, занимает *образование*.

Предлагаемая к рассмотрению методика воспитания ценностного отношения к образованию у студентов средствами английского языка имеет следующие признаки: ориентация на образование как базовую ценность, интеграция языковых и воспитательных целей, использование теории ассоциативности представления материала средствами английского языка.

Студенты разных специальностей, в том числе и педагогических, должны четко определить свое отношение к образованию, которое они получают в высшем учебном

заведении. Образование всегда являлось неоспоримой жизненной ценностью, а в настоящее время значимость его постоянно растет, поэтому подход к воспитанию ценностного отношения к образованию как к базовой ценности является основополагающим [1].

В программе курса английского языка, предлагаемого к рассмотрению, реализуется воспитательный аспект, имеющий целью формирование мировоззренческой позиции, сориентированной на ценностное отношение к образованию у студентов. Студент должен научиться анализировать преимущества и недостатки существующей образовательной системы (как в России, так и за рубежом), определить собственное сознательное отношение к высшему образованию.

Кроме того, у студента нарабатываются навыки и умения выражения своего ценностного отношения к образованию и его проблемам на английском языке. Формируется позиция студентов, сориентированная на достоинства российского образования, как на социальные ценности.

При этом реализуются и языковые цели: аудирование (обучение произношению и интонации), в частности, формирование фонематического слуха, овладение техникой произношения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении и т.д. в

## Теория и методика профессионального образования

процессе речи и чтения, формирование аудитивных умений восприятия адекватного воспроизведения интонации. Соответственно, происходит содействие формированию продуцирования монологического высказывания в ситуациях общения на темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью; развитие у студентов способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в том числе, и образовательной сфере [2].

Таким образом, реализуется признак интеграции воспитательных и языковых целей в образовательном процессе. Интеграция представляет собой объединение частей в целое. Она осуществляется за счет установления связей, отношений, выстраивания структур. Связи бывают иерархические (соподчинение), причинно-следственные, прямые и обратные. Интеграция в образовании есть отражение интеграционных процессов в обществе и науке. Те связи, которые реализуются в предлагаемой методике между воспитательными и языковыми аспектами, основываются на общей цели – воспитании ценностного отношения у студентов к образованию.

Другим специфическим признаком методики воспитания ценностного отношения к образованию у студентов средствами английского языка является наличие ассоциативных взаимосвязей [3]. Суть их заключается в узнавании слова (или другой языковой единицы), которое затем вызывает определенные ассоциации (в данном случае об «образовании» как о ценности). Таким образом, за узнаванием следует включение опознаваемого во все более широкие и разнообразные системы связей. Их образование и состоит в создании все новых ассоциаций. Это обусловлено тем, что человеческая память представляет собой множество взаимоувязанных ассоциаций. Все они учитывались в предлагаемой методике.

Для более наглядной демонстрации применения методики воспитания ценностного отношения к образованию у студентов, используемой на занятиях английским языком, приведем примеры заданий одного блока, посвященного теме «Образование». Блок предлагаемой программы («Зачем человеку высшее образование?») состоит из трех занятий.

1 занятие. Какая система высшего образования лучше?

В структуре этого занятия предлагаются тексты, в которых акцентируется внимание на том, какие качества необходимо развивать студенту и какие правила соблюдать для успешного обучения, а также текстовые задания сравнения особенностей высшего образования в России, США, Великобритании.

2 занятие. Инновации высшего образования. Дистанционное образование в России.

В рамках занятия рассматриваются темы, касающиеся необходимости инноваций в сфере образования.

3 занятие. Ценность высшего образования.

Предлагаются задания и тексты, базирующиеся на раскрытии личной и социальной ценности образования.

Языковой блок содержит:

- словарь (общий словарь в конце учебника);
- введение в тему (Lead-in) – выявление знаний студентов по теме, отношение к изучаемой теме;
- чтение (изучающее);
- языковые упражнения на лексику урока;
- языковые упражнения на грамматику урока;
- речевые упражнения по теме урока;
- обсуждение;
- аудирование;
- домашнюю работу (лексику, грамматику, изучающее чтение, монолог);
- зачет (лексико-грамматический тест, индивидуальный проект по теме, ролевою игру;
- справочные материалы.

Монологическое высказывание включает:

- средства сообщения (фразы согласия/несогласия, выражение собственного мнения);
- логические коннекторы (начала, продолжения, завершения, противопоставления, добавления информации и т.д.)

В языковом блоке «Грамматический справочник» интегративно с языковыми целями реализуются цели воспитания ценностного отношения к образованию у студентов средствами английского языка. В начале изучения курса студентам предлагается

ознакомиться и выучить базовый лексический запас, который поможет им ориентироваться в предлагаемых далее заданиях по теме «Образование». Предлагаемый словарный запас содержит лексические единицы, направленные на воспитание ценности образования, например такие как: система образования; среднее, высшее и профессиональное образование; обучение в аспирантуре; квалификационная степень; дальнейшее образование и другие. Студент усваивает изучаемую лексику, в том числе и на уровне ассоциативного восприятия.

Ассоциативность реализуются в дальнейшем и в предлагаемых студентам заданиях, образуя ассоциативные связи от языковых единиц к образам, связанным с ценностью образования на основе слухового, зрительного и эмоционального восприятия. Этому способствуют также иллюстративный материал, озвучивание словарного минимума урока, текста, выделение шрифтом ключевых слов в тексте, объяснение понятий, отсутствующих в русском языке, таблицы, схемы, помогающие лучше усвоить информацию текста, тематические схемы (слова распределяются по группам, комбинации существительных и глаголов), сводные таблицы, перевод заданий на русский язык и наоборот.

В ряде заданий студентам предлагается произвести сравнительный анализ образования в России и за рубежом. Они знакомятся с образовательными системами США, Великобритании и России, особенностями обучения в зарубежных вузах, анализируя их сходства и различия. У студентов формируются умения сравнивать различные образовательные системы и анализировать преимущества и недостатки существующих образовательных систем. При этом у них развиваются умения выражать согласие или несогласие с точкой зрения собеседника, умения выражать свою точку зрения на проблему, используя соответствующие лингвистические средства английского языка. С помощью этих языковых средств реализуется одновременно воспитательная цель – воспитание у студентов ценностного отношения к образованию.

На этом уроке студенты узнают, услышат и прочтут о:

- том, какие правила необходимо соблюдать для того, чтобы не создавать себе

проблем в процессе учебы в университете;

- структуре высшего образования в США, России и Англии;
- типах высших учебных заведений в России и за рубежом;
- проблеме пропуска занятий;
- видах и типах экзаменов.

Научатся:

- выразить согласие или несогласие с мнением собеседника;
- выразить свою точку зрения на проблему;
- поздравлять и говорить слова утешения.

Потренируются:

- в составлении английских предложений;
- в употреблении группы простых времен.

Поспорят о:

- необходимости соблюдения правил, установленных для студентов;
- преимуществах и недостатках систем образования в нашей стране и за рубежом;
- факторах, способствующих пропуску занятий;
- том, какая из изученных систем образования обеспечивает самое высокое качество.

Напишут эссе о том, в какой стране хотели бы получить высшее образование.

Итак характерными признаками описанной методики воспитания ценностного отношения к образованию у студентов при изучении дисциплины «Английский язык» являются: интеграция воспитательных и языковых целей, ориентация на образование как на ценность, использование теории ассоциативности представления материала средствами английского языка.

### Литература

1. Архангельский, Л.М. *Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский.* – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Залевская, А.А. *Введение в психолингвистику / А.А. Залевская.* – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
3. Спенсер Г. *Ассоциативная психология / Г. Спенсер, Т. Циген // Классика зарубежной психологии.* – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 560 с.

Поступила в редакцию 16 января 2009 г.

УДК 371.017  
ББК 74.200.5

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАНИЮ

*Е.С. Бородина*  
УралГУФК

## SYSTEM ANALYSIS OF VALUE ATTITUDE UPBRINGING MODEL OF STUDENTS TO THE EDUCATION

*E.S. Borodina*  
Ural State University of Physical Training

Сформулированы основные положения системного подхода к модели ценностного отношения студентов к образованию.

*Ключевые слова:* системный подход, модель воспитания ценностного отношения к образованию, системные свойства модели.

The basic statements of systems approach to the value attitude model of students toward the education are formulated.

*Keywords:* systems approach, the model of value attitude to the education, the system properties of the model.

Современный системный подход дает возможность целостного рассмотрения тех или иных педагогических средств, реализация которых в образовательных процессах так или иначе способствует развитию необходимых с позиции исследователя свойств личности обучающихся без ущерба для других свойств и характеристик. Безусловно, систематизация соответствующих средств является весьма значимой, поскольку она способствует возникновению нового качества, недостижимого в рамках использования тех или иных средств в отдельности.

В современной педагогической науке четко сформулированы положения системного подхода [2, 3, 6 и др.]. Они не отрицают выводов ученых предыдущих десятилетий, но дополняют, обогащают, уточняют их. Используя основные положения системного подхода, выделенные относительно образовательных систем [2], можно проследить и системно описать разработанную модель воспитания ценностного отношения студентов к образованию. Г.Н. Сериковым сформулировано семь положений системного подхода к изучению объектов в образовании [7].

Согласно первому положению системного подхода, всякий процесс (аспект, предмет, элемент, явление и т.д.) рассматривается как система. Она составляет

единство элементов, связей и взаимодействий между ними. В нашем исследовании воспитательный процесс рассматривается как система, предназначенная для реализации заранее определенных функций.

В модель воспитания ценностного отношения к образованию включены такие традиционные для педагогических моделей составные элементы, как цель, содержание, методы, формы, средства, условия, компоненты, уровни и результат процесса воспитания ценностного отношения к образованию. Исходя из этого, модель содержит целевой, содержательно-процессуальный и коррекционный блоки.

Целевой блок модели включает цели и задачи и обусловлен специальными государственными документами: Национальной доктриной образования в Российской Федерации и Концепцией модернизации российского образования. Целью является воспитание у студентов ценностного отношения к образованию, что определяет состав всей системы. Задачи учитывают состав ценностного отношения и включают: приобретение студентами знаний об образовании как сфере, о его различных элементах и аспектах, явлениях и процессах; понимание образования как ценности; проявление положительных мотивов к образованию; вызов положительных эмоций у

студентов при получении ими образования и придание им относительной устойчивости; создание положительного настроения на учебную, самообразовательную и учебно-исследовательскую деятельность; воспитание правил поведения в учреждении высшего профессионального образования, формирование межличностных отношений (в университете и семье). Высшее профессиональное образование имеет свои особенности, резко отличающие его от всех других этапов непрерывного образования. В этот период идет подготовка к профессиональной деятельности, развитие профессиональных познавательных интересов и познавательной мотивации; происходит дальнейшее развитие самоорганизации, самосознания и самооценки студента как будущего специалиста (бакалавра, магистра). Это самостоятельная внутренняя предпосылка воспитания у студентов ценностного отношения к образованию.

Содержательно-процессуальный блок модели определяется содержанием, формами, методами, средствами и педагогическими условиями. Цель разрабатываемой модели определяют ее содержание. Кроме того, с тем чтобы разработать содержание процесса формирования такого личностного качества, как ценность, нам необходимо было учитывать структуру ценностного отношения к образованию, которая включает следующие компоненты: когнитивный; мотивационный; эмоциональный; поведенческий.

Если целью воспитания являются ценностное отношение, то содержание воспитания – средством, благодаря которому развивается ценностное отношение к образованию. Следует отметить, что содержание образования при воспитании ценностного отношения к образованию – межпредметное. Аспект содержания образования, соответствующий цели воспитания ценностного отношения к образованию, не входит, согласно государственному образовательному стандарту, в содержание высшего профессионального образования.

Исходя из вышеизложенного, учитывая особенности воспитания студентов к образованию, мы определили содержание разрабатываемой модели: учебно-воспитательная работа педагогов и родителей по становлению положительного отношения к учебе у студентов и активизация ценностного отношения к образованию. Содержательное средство

включает сведения об образовании как явлении и целенаправленной сфере, их предоставление и их усвоение студентами. Студентами и педагогами осуществляется мотивация учебной деятельности. Ключевым аспектом содержания является создание положительного эмоционального отношения к образованию и всем объектам образования. Студентам предъявляются требования обязательного исполнения учебных обязанностей.

Учебно-педагогическое взаимодействие включает следующие виды взаимодействия: педагогического коллектива и студентов; педагогического коллектива и отдельных педагогов; педагогического коллектива и родителей; студентов и родителей.

Коррекционный блок модели подразумевает диагностику состояния ценностного отношения к образованию и индивидуальную коррекцию задач, содержания, форм и методов воспитания. Коррекция осуществляется совместными усилиями педагогического коллектива, в том числе, кураторов и родителей.

Результатом реализации модели является достигнутый уровень ценностного отношения студентов к образованию. Под данным уровнем воспитанности понимаем тот уровень, на котором находится студент после диагностики состояния ценностного отношения к образованию.

Итак, представленная модель воспитания ценностного отношения к образованию включает в себя целевой, содержательно-процессуальный и коррекционный блоки. Иерархическая обусловленность компонентов целевому создает структуру модели. В зависимости от поставленных целей происходит наполнение содержательно-процессуального блока: в содержании образования выделяются элементы, соответствующие целям воспитания ценностного отношения студентов к образованию, а также определяются методы и формы учебно-педагогического взаимодействия, направленного на воспитание. Организация процесса воспитания невозможна без реализации обратной связи и контроля. Эту функцию выполняет коррекционный блок модели. В нем запроектированы: диагностика состояний ценностных отношений студентов к образованию; коррекция задач, содержания, форм и методов воспитания ценностного отношения студентов к образованию.

## Теория и методика профессионального образования

Функциональный аспект модели ценностного отношения студентов к образованию включает воспитательную, обучающую, развивающую и корректирующую функции в целом и ее отдельных компонентов.

Согласно генетическому аспекту модель воспитания ценностного отношения студентов к образованию как система проходит четыре стадии: зарождение, становление, целостность и преобразования (коррекция). Таким образом, в модели заложена возможность развития образовательного процесса, после достижения того или иного уровня воспитанности у студентов ценностного отношения к образованию.

Второе положение системного подхода заключается в том, что всякая система является элементом другой системы, системы более высокого порядка, некой метасистемы. Функционирование системы осуществляется в определенной среде, во взаимодействии с другими системами. Воспитание ценностного отношения к образованию осуществляется как решение одной из воспитательных задач в метасистеме воспитания студентов в учреждении высшего профессионального образования, что усиливает ожидаемый результат.

Согласно третьему положению системного подхода, для зарождения и развития системы существуют объективные основания. Основаниями модели воспитания ценностного отношения студентов к образованию выступают: социальный заказ на повышение социальной и личной значимости образования; научные предпосылки воспитания ценностных отношений; противоречия и социальный заказ; основные принципы образования; методологические основания; возрастные особенности студентов; обобщенный опыт педагогов; индивидуальные уровни воспитанности у студентов ценностного отношения к образованию.

Модель процесса воспитания ценностного отношения студентов к образованию разрабатывается на основе принципов, ориентирующих воспитание на развитие социально-активной, образованной, нравственно и физически здоровой личности специалиста (бакалавра, магистра) в изменяющихся условиях общественной жизни. Это принципы гуманистической направленности воспитания, природосообразности, культуросообразности, прин-

цип концентрации воспитания на развитии социальной и культурной компетентности личности.

Основания, возникающие в воспитательной системе, определяют целевой заказ, рассматривающийся как компонент метасистемы, входящий в систему. Цель рассматривается как состояния целесообразного функционирования системы. От цели зависит то, какой информации мы будем отдавать предпочтение в первую очередь, как объединим ее, с чем сравним, как оценим. Только определив цель, можно искать средство, «только при единстве и структурной выдержанности этой цели не будет противоречия и нерешенности в педагогических приемах» [4, с. 42–44]. При условии постановки конкретной цели мы имеем возможность грамотно подобрать средства, методы, формы, определиться с содержательной составляющей, что позволяет нам выстроить систему, которая, в конечном итоге, выведет нас на достижение определенного результата: получение проектируемого уровня сформированности ценностного отношения, что является нижним основанием системы. Таким образом, благодаря структуре цель является системообразующим компонентом системы.

Система обладает вполне определенными потенциальными возможностями, определяющими ее функции – это четвертое положение системного подхода. Не следует возлагать на систему значительные нагрузки по сравнению с теми, которые предопределены ее системной сущностью. От каждой образовательной системы нельзя ожидать большего, по сравнению с тем, что она «способна» осуществить. Наша модель адаптирована и разработана для воспитания ценностного отношения к образованию у студентов, что просматривается в содержательной подсистеме, в ее элементах.

Пятое положение системного подхода связано с генетическим аспектом образовательной системы. Система определяется свойством – развиваемостью. В своем развитии система проходит все стадии от зарождения до неизбежного качественного преобразования. Наша система зарождается с момента постановки цели и определения исходного уровня сформированности ценностного отношения. Зрелость системы приходится на момент процессуального



исполнения модели (содержание, формы, методы, средства). В этот период идет формирование уровня ценностного отношения посредством разработанных мероприятий и методик в рамках данной модели в рассматриваемом нами аспекте. На момент прохождения всех элементов и подсистем педагог приобретает новый уровень сформированности, который отличается от исходного, т.е. цикл пройден.

Но модель построена таким образом, что достижение более высокого, но недостаточного уровня данного вида сформированности предполагает внесение корректив в зависимости от этого уровня. В результате этого наша система переживает стадию преобразования (или перерождения) и, сохранив все свои элементы, выходит на новый виток развития.

Согласно шестому положению системного подхода всякую систему в образовании можно использовать в жизнедеятельности человека. Данное положение очень ярко иллюстрирует гуманно ориентированное образование, где студент представлен как человек в единстве его биологической, психической и социальной сторон.

Г.Н. Сериковым введен термин «гуманно ориентированное образование» [7, с. 103]. При этом автор не отделяет процессы обучения и воспитания, трактуя их как целостный процесс образования человека. В понятии гуманно ориентированного образования и соответствующем гуманно ориентированном подходе (к воспитанию) развиваются гуманистические идеи. В центре внимания гуманистической педагогики – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

В работах педагогов сформулированы признаки гуманного образования [7, 8]. В нашей гуманно ориентированной модели основными признаками являются: а) приоритетность образования и здоровья как ценности у студентов в гуманном образовании; б) направленность студентов на воспитание ценностного отношения к образованию в социально приемлемых проявлениях; в) паритетность во взаимоотношениях участников (педагога, родителей и студентов) гуманного образования, каждый педагог; г) системность

процессуальных реализаций, отраженных в модели воспитания ценностного отношения студентов к образованию.

Образовательное учреждение, согласно принципу гуманизма, призвано способствовать созданию условий, в которых достигаются осознание и реализация подростком потребностей и интересов. При этом студент имеет право на ошибки, на свободный творческий поиск, стимулируемый педагогом не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой. От педагога требуется принимать подростка таким, каков он есть, стараться поставить себя на его место, проникнуться его ощущениями и переживаниями, проявлять искренность и открытость.

Воспитание ценностного отношения к образованию, согласно принципу гуманизма, строится так, чтобы студент открывал для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивал содержание преподаваемого материала. Педагогические поиски гуманистической педагогики ведутся по линии связи обучения с эмоциональной сферой личности, создания соответствующего психологического климата в коллективе, своеобразного психолого-педагогического консультирования.

Таким образом, студент составляет ценность и самооценку в образовании. Гуманно ориентированный подход использован для выявления системных свойств модели: гуманной направленности, соответствия возрастным особенностям студента, интегрированности, развиваемость.

Выше обосновано, что модель является гуманно ориентированной. Приоритеты модели составляют потребности и целевые установки студента, его индивидуальные особенности. Его личное ценностное отношение к образованию являются основанием модели и учитывается в ее проектировании и реализации.

Соответствие возрастным особенностям студента находит отражение в постановке задач воспитания, в выборе содержания, форм, методов и средств взаимодействия, а также включением родителей в число субъектов взаимодействия.

Интегрированность выражается: в согласованности задач, содержания, форм, методов, средств воспитания в образовательном процессе, во внеклассной работе и в домашних условиях; в сложении усилий

педагогического коллектива и родителей при достижении цели.

Развиваемость – это свойство модели изменяться (в каждом блоке) в зависимости от изменений в социальном заказе, в условиях внешней среды и в ценностных отношениях студента.

В соответствии седьмым положением системного подхода, преобладающими методами деятельности выступает индукция и синтез. Наша модель построена таким образом, что сначала используется индукция, педагоги выводят студентов на новый уровень сформированности ценностного отношения к образованию, учитывая когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Другими словами, педагоги, используя метод индукции, осуществляют поиск средств, методов и форм воспитания положительного отношения студентов к образованию, т.е. студент приобретает достигнутый уровень ценностных отношений к образованию на практике. Но метод индукции не будет полностью способствовать достижению поставленной цели. В этом случае необходимым является использование синтеза, которое выразится в том, что педагоги будут готовы самостоятельно проектировать и апробировать на практике в образовательном процессе модель воспитания ценностного отношения студентов к образованию (диалектический синтез целого и верификация).

Таким образом, воспитывая ценностное отношение студентов к образованию по этой модели, педагоги овладевают методами индукции (умением делать обобщения, соединять части в целое) и синтеза (умением выводить закономерности процесса, проектировать и реализовывать его), что позволяет им реализовывать идею воспитания ценностного отношения в образовательном процессе.

В заключение отметим, что системный подход избран нами как общеметодологическая основа исследования. Модель воспитания ценностного отношения к образованию рассматривается как система, имеющая характерный состав, структуру,

функции, развитие и системные свойства. Целесообразность опоры на системный подход объясняется тем, что модель отражает реальный воспитательный процесс. В реальном воспитательном процессе взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга цели и задачи, содержание, формы и методы воспитания ценностного отношения студентов к образованию. Выявленные компоненты ценностного отношения к образованию обуславливают содержательное наполнение всех блоков модели.

### Литература

1. Загвязинский, В.И. *Методология и методика дидактического исследования* / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика 1982. – 160 с.
2. Ильясов, Д.Ф. *Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике* / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
3. Котлярова, И.О. *Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с развитием профессионально-педагогической квалификации: монография* / И.О. Котлярова; под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 169 с.
4. Нагиев, Х.Н. *Интерсоциальная воспитанность как ценность* / Х.Н. Нагиев // *Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи: под ред. А.Я. Найна.* – Челябинск: ЧГИФК, 1995. – С. 79.
5. Сериков, Г.Н. *Образование: аспекты системного отражения* / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
6. Сериков, Г.Н. *Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография* / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
7. Сериков, Г.Н. *Образование и развитие человека* / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
8. Ханжина, О.А. *Становления ценностного отношения к инженерной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / О.А. Ханжина. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – 25 с.

Поступила в редакцию 29 января 2009 г.

## ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

*К.Н. Крикунов*  
ЮУрГУ

## EXPERIMENTAL RESEARCH TO FORMATION OF ENGINEERING SPECIALTY STUDENTS' READINESS FOR THE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EMERGENCY SITUATION OF EMERGENCY SITUATION

*K.N. Krikunov*  
SUSU

Описана реализация разработанной модели формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. Представлены результаты опытно-поисковой работы и проведен анализ полученных данных.

*Ключевые слова: опытно-поисковая работа, формирование готовности, педагогическая модель, организационно-педагогические условия.*

Describes experimental research to formation of engineering specialty students readiness for the activity in the conditions of emergency situation and the realization of the elaborated model. The results of experimental were produce and the obtained data was analyzed.

*Keywords: experimental research, pedagogical model, formation of readiness, activity in the conditions of emergency situation.*

В настоящее время роль инженерной деятельности значительно возросла, так как решения, принимаемые и реализуемые инженерами в ходе создания техносферы, имеют глобальную значимость. Согласно результатам исследований проблем управления качеством высшего образования в России, существуют значительные разрывы между уровнем подготовки инженеров и требованиями наукоемкого производства (в частности, в области обеспечения безопасности) [3]. Анализ современных исследований проблем инженерного образования (работы И.Д. Белоновской [1], В.М. Жураковского [2], А.И. Чучалина [4]) свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме повышения квалификации инженера как результата образования. Готовность является аспектом квалификации, значит, формирование готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций возможно в процессе повышения квалификации при обучении по программе дополнительного

образования. В свою очередь, повышение уровня этой готовности способствует повышению квалификации инженера.

В результате анализа состояния проблемы формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций были выявлены противоречия между:

- требованиями общества к современному уровню готовности инженеров к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и недостаточной теоретической и практической разработанностью условий его формирования;

- появлением новых, не известных ранее проблем в области безопасности современного производства и их недостаточной актуализацией в содержании профессионального образования.

Необходимость разрешения отмеченных противоречий позволила сформулировать проблему исследования: раскрытие сущности формирования готовности студентов

## Теория и методика профессионального образования

инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций.

Актуальность проблемы и выявленные противоречия обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Формирование готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций».

Гипотеза исследования содержала положение о том, что готовность студентов к деятельности по ликвидации чрезвычайных ситуаций будет сформирована, если:

- образовательный процесс реализуется в соответствии с практикоориентированной, вариативной и адаптивной педагогической моделью (которая: включает в себя целевой, содержательный, реализующий, оценочный и корректировочный компоненты; интегрирует специальные методы и средства обучения студентов инженерных специальностей; обеспечивает моделирование реальной обстановки чрезвычайных ситуаций);

- применение технологии модульного обучения на факультете военного обучения формирует устойчивые специальные умения;

- организация обучения студентов учитывает развитие волевых качеств и психологических особенностей, необходимых в чрезвычайных ситуациях.

В ходе исследования были выявлены организационно-педагогические условия формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций включающие в себя:

- функционирование педагогической модели в условиях личностно ориентированного обучения (степень приближения моделируемой ситуации к реальной обстановке ограничивается с учетом уровня эмоциональной устойчивости и особенностей восприятия студентов);

- применение технологии модульного обучения на факультете военного обучения.

Цель опытно-поисковой работы заключалась в проверке положений гипотезы исследования.

Задачи опытно-поисковой работы заключались в следующем:

- определить, направлена ли разработанная педагогическая модель на формирование готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций;

- проверить необходимость выявленных организационно-педагогических условий.

Базой для проведения исследования стали факультет военного обучения ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» и учебный центр Челябинского высшего военного командного училища.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в два этапа. Первый этап – констатирующий – позволил определить уровень сформированности готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций (нулевой срез). Студенты проходят обучение на факультете военного обучения в течение пяти семестров – начиная с зимнего семестра второго курса, затем в течение всего третьего и четвертого курсов, а завершающим этапом их обучения являются учебные сборы, проводимые на базе войсковых частей после четвертого курса. Нулевой срез был проведен в начале обучения студентов на третьем курсе.

На втором этапе – формирующем – осуществлялась опытная проверка модели формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций в выявленных организационно-педагогических условиях. Формирующий этап опытно-поисковой работы проводился со студентами различных факультетов ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в период их обучения на факультете военного обучения. Нами было принято решение о проведении формирующего этапа в период обучения студентов на третьем и четвертом курсах, а также в течение учебных сборов. Это обусловлено тем, что в течение зимнего семестра второго курса происходит формирование учебных взводов и многие студенты по тем или иным причинам прекращают обучение на факультете военного обучения. После третьего курса нами был сделан первый срез с целью определения уровня сформированности готовности. Второй срез был сделан после прохождения студентами учебных сборов.

Для реализации модели была разработана программа «Эффективные действия в условиях чрезвычайных ситуаций». Тематика лекций и практических занятий программы отражала содержание технологического, медицинского и психологического блоков,

входящих в содержательный компонент модели.

В проведении опытно-поисковой работы участвовало 225 студентов, что, согласно данным математической статистики, является достаточным для обеспечения надежности результатов на уровне математической значимости  $\alpha = 0,05$ .

Были сформированы две контрольные группы. Первая контрольная группа была сформирована из студентов инженерных специальностей, проходивших традиционное обучение по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы медицинских знаний». В этой группе было 43 студента. Вторая контрольная группа была сформирована из студентов, проходивших обучение по специальности 280101. В эту группу входило 37 человек. Студенты специальности 280101 изучают ряд специальных дисциплин, оказывающих влияние на формирование готовности к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. Выбор двух контрольных групп обусловлен необходимостью сравнения двух традиционных и авторской программ формирования готовности.

Были сформированы четыре экспериментальные группы, в которых при различных организационно-педагогических условиях реализовывалась разработанная модель формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. Первая экспериментальная группа состояла из студентов инженерных специальностей в количестве 39 человек. В этой группе модель реализовывалась в личностно ориентированном обучении с применением технологии модульного обучения на факультете военного обучения. Вторая экспериментальная группа состояла из 41 студента. Модель реализовывалась в условиях применения технологии модульного обучения на факультете военного обучения. В третью экспериментальную группу входило 35 человек. В этой группе модель реализовывалась в условиях личностно ориентированного обучения на факультете военного обучения. В четвертой экспериментальной группе было 40 студентов. Модель в этой группе реализовывалась в условиях факультета военного обучения по традиционным технологиям.

Студенты экспериментальных и контрольных групп проходили обучение по программе подготовки офицеров запаса и изучали содержание дисциплин «Военно-медицинская подготовка» и «Радиационная, химическая и биологическая защита».

Для измерения сформированности содержательных компонентов готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и данной готовности в целом необходимо определить критерии, показатели и уровни их сформированности. В исследовании установлены показатели сформированности содержательных компонентов готовности на основе сформированности в них структурных компонентов: осведомленности, сознательности и действенности. Были выделены три уровня сформированности содержательных компонентов готовности и готовности в целом: преддостаточный, достаточный и выше достаточного. С целью оценки уровней сформированности содержательных компонентов готовности и готовности в целом были применены специализированные тесты, используемые в процессе подготовки профессиональных спасателей. Тесты были модифицированы таким образом, чтобы они позволяли оценить именно формируемые в процессе реализации спроектированной модели знания, умения и индивидуально-личностные качества.

Для оценки уровней сформированности технологического, медицинского и физического компонентов применяются, содержащие 10 заданий, среди которых есть как предусматривающие выполнение практических действий, так и теоретические вопросы. С целью оценки уровней сформированности психологического компонента готовности применяются специализированные тесты.

Данные опытно-поисковой работы анализировались и обрабатывались методами математической статистики (проверка нулевой гипотезы с помощью критерия хи-квадрат). Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали преддостаточный уровень сформированности компонентов готовности к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций у большинства студентов. Сформированность компонентов готовности и готовности в целом во всех группах находилась на одинаковом уровне. Данные, полученные по

## Теория и методика профессионального образования

каждой группе, являлись статистически неразличимыми между собой.

Реализация модели формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности действиям в условиях чрезвычайных ситуаций осуществлялась в период обучения студентов на третьем и четвертом курсах и в период учебных сборов, проводимых после четвертого курса на базе учебного центра Челябинского высшего военного командного училища. Во время учебных сборов студенты находились на территории учебного центра в течение 30 суток, что оказывало существенное влияние на возможность создания специфических условий для формирования готовности.

В процессе реализации спроектированной модели производился нулевой срез, целью которого являлось определение достигнутых уровней сформированности содержательных компонентов готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций. По результатам нулевого среза обучаемые первой и второй экспериментальных групп распределялись по отделениям. Процесс формирования готовности в каждом из отделений происходил с применением обучающих модулей, спроектированных с учетом сочетаний достигнутых уровней сформированности компонентов готовности. Часть модулей являлись основными, обязательными для всех студентов данного отделения. Другая часть модулей проектировалась таким образом, чтобы обеспечить корректировку уровня сформированности того или иного компонента готовности. Сформированные таким образом обучающие модули являлись корректировочными и обеспечивали индивидуализацию траектории формирования компонентов готовности.

На определенных этапах процесса формирования готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций проводилась оценка сформированности содержательных компонентов готовности. В соответствии с результатами этой оценки студент либо продолжал обучение с применением одного из основных модулей, либо получал индивидуальные задания, выполнение которых обеспечит полноту

усвоения знаний и формирование умений, необходимых для достижения соответствующего уровня сформированности того или иного компонента готовности. На завершающем этапе процесса формирования вышеуказанной готовности проводился итоговый срез с целью определения уровней сформированности компонентов готовности. По результатам итогового среза каждому студенту выдавались индивидуальные рекомендации по дальнейшему повышению уровней сформированности компонентов готовности.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы показали повышение уровня сформированности готовности студентов к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций во всех группах. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальных группах. Приращения средних значений по каждому из содержательных компонентов готовности и готовности в целом в первой экспериментальной группе превосходят соответствующие значения в остальных экспериментальных и контрольных группах. На формирование готовности, наряду с создаваемыми организационно-педагогическими условиями, оказывал влияние тот факт, что студенты и экспериментальных, и контрольных групп обучались по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний», «Военно-медицинская подготовка» и «Радиационная, химическая и биологическая защита», что приводит к определенному приращению готовности. Однако эти изменения несоизмеримо малы в сравнении с показателями экспериментальной группы ЭГ-1, в которой осуществлялась реализация разработанной нами педагогической модели и комплекса определенных в ходе исследования организационно-педагогических условий.

Результаты обработки данных по критерию  $\chi^2$  показали статистическую различимость групп на уровне значимости 0,05. Данные опытно-поисковой работы позволяют сделать выводы.

1. Применение при формировании готовности студентов инженерных специальностей к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций всех выявленных организационно-педагогических условий дает

лучшие результаты, чем выборочное применение каких-либо из них.

2. Реализация модели обеспечивает существенное приращение формируемого параметра.

Эти выводы подтверждаются данными количественной математической и статистической обработки результатов опытно-поисковой работы.

#### **Литература**

1. Белоновская, И.Д. Инженерная компетентность специалиста: теория и практика формирования: монография / И.Д. Белоновская. – М.: Дом педагогики, 2005. – 253 с.

#### **Опытно-поисковая работа по формированию готовности студентов...**

2. Жураковский, В.М. Высшая техническая школа в России и странах мирового сообщества. / В.М. Жураковский – М.: Технолигафцентр, 2006. – 162 с.

3. Сазонова, З.С. Инженерное образование в третьем тысячелетии (европейские тенденции и российские реалии) / З.С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 36–41.

4. Чучалин, А.И. Управление качеством инженерного образования / А.И. Чучалин, Ю.П. Похолков // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5/6. – С. 121–125.

**Поступила в редакцию 22 января 2009 г.**

# Вопросы общего образования

УДК 378.037 + 612 + 378.012.6  
ББК 4481.35 + 4510

## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Е.В. Быков*  
ЮУрГУ

## EDUCATIONAL AND HEALTH SAVING TECHNOLOGIES INTEGRATION IN EDUCATIONAL PROCESS

*E.V. Bykov*  
SUSU

Представлены результаты констатирующих исследований состояния здоровья учащихся, охарактеризованы образовательные технологии здоровьесбережения и основные методологические подходы, на которых базируется их разработка.

*Ключевые слова: образовательный процесс, состояние здоровья, здоровьесберегающие технологии.*

Basic methodological approaches contributing to the educational process participants health strengthening have been presented in the article.

*Keywords: educational process, health status, health saving technology.*

Проблема формирования, сохранения и укрепления здоровья населения является одной из приоритетных задач государства, признается фактором национальной безопасности, стабильности и благополучия общества [Постановление Правительства РФ № 916 от 29 декабря 2001 г.; Приказ Министерства здравоохранения РФ № 114 от 21 марта 2003 г.]. Особое внимание уделяется охране здоровья подрастающего поколения, определяющего уровень социально-экономического благополучия общества в ближайшем будущем [7–10].

В современных условиях организм ребенка подвергается широкому спектру негативных воздействий, снижающих резервы его здоровья. Среди них особо выделяют «школьный фактор» (или «школьный стресс»), который исключительно сложен по набору одновременно воздействующих на организм раздражителей и стимулов. В целом за годы обучения в 5 раз сокращается число здоровых детей. В результате отмечается ускоренный переход острых заболеваний в хронические, изменяется характер патологии, появляются полисиндромные состояния и новые

заболевания, получили распространение синдром хронической усталости, минимальные мозговые дисфункции – синдром гиперактивности с дефицитом внимания и ряд других.

Многочисленные исследования социологов, врачей и психологов однозначно показывают, что в настоящее время отсутствует устойчивая мотивация к сохранению здоровья, не сформирован стереотип, имидж здорового образа жизни, извращены жизненные приоритеты.

Снижение адаптационных возможностей, уровня неспецифической резистентности учащихся требует разработки программ коррекции имеющихся отклонений на основании специального физиолого-педагогического подхода, интеграции образовательных, поведенческих и медицинских технологий, где бы обязательно учитывались индивидуальные потребности детей, подростков, лиц молодого возраста, организовывалась досуговая внеурочная деятельность по интересам [1–6, 12].

Следовательно, на научно-методическом уровне имеется потребность более тесного



соединения двух составляющих: воспитательно-обучающей и оздоровительной, трансляции здоровьесформирующей парадигмы в процесс воспитания в образовательном учреждении. Организационным условием такой интеграции является мониторинг, диагностика текущего состояния успеваемости, интеллектуального развития, определяемых улучшением логики, вербальной и невербальной памяти, устойчивости и объема внимания, прогрессом мыслительных операций (анализ, обобщение, сравнение и др.), повышением умственной работоспособности, изменением динамических и структурных особенностей поведения ребенка (аккуратность, самостоятельность, психологическая устойчивость, оптимизм, стремление к деятельности), программирование и осуществление корректирующих мероприятий непосредственно в учреждениях образования (Приказ министерства образования РФ №1418 от 15.05.2000 года «Об утверждении Примерного положения о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения», Постановление Правительства РФ №916 от 29 декабря 2001 года «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» и ряде других).

Целью работы центра содействия здоровья обучающихся является обоснование образовательных технологий здоровьесбережения – обучение самодиагностике, саморегуляции функционирования организма самими учащимися. В ходе реализации программы здоровьесбережения нами разрешался ряд задач: изучить информационное пространство (установки, интересы, мотивации) участников образовательного процесса по вопросам здоровьесбережения; ауксологически изучить психическое, физическое, интеллектуальное индивидуальное здоровье учащихся; оценить с помощью современных методов уровень физического, психического, социального, ролевого здоровья; создать современную систему мониторинга уровня образованности в вопросах здоровьесбережения; создать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, направленного на развитие познавательных потребностей в вопросах сохранения и укрепления здоровья;

интегрировать вопросы здоровьесбережения в содержание учебных курсов.

Наш десятилетний опыт работы показал, что эффективная организация и обеспечение образовательного процесса, ориентированного на формирование, сохранение и укрепление физического, духовного и социального здоровья участников образовательного процесса возможно при условии «внутренней» работы – функционировании школы (дошкольного учреждения, вуза) как единой системы всех составляющих ее элементов (педагогического персонала, воспитанников/учащихся/студентов, родителей, содержания образования, управленческой структуры, материально-технической базы и т.п.) в контексте здоровьесбережения; внедрения в содержание образования специальных курсов, главной задачей которых является обучение практическим навыкам сохранения и укрепления собственного здоровья (в том числе это вполне успешно решалось в работе с самыми «юными» здравостроителями – дошкольниками).

Методологическими основаниями нашей работы являются следующие подходы.

1. Системный подход, рассматривающий педагогическую систему как совокупность взаимосвязанных компонентов (цели образования; субъекты педагогического процесса (педагог и учащийся); содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура); методы и формы осуществления педагогического процесса; материальное и ресурсное обеспечение проекта.

2. Личностный подход, означающий ориентацию при конструировании педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

3. Деятельностный подход, рассматривающий деятельность как основу, средство и решающее условие развития личности, что требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее органи-

## Вопросы общего образования

зации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

4. Культурологический подход, имеющий своим основанием аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира и выдвигающий в качестве главного следующее положение: существует объективная связь человека с культурой как системой ценностей, он не только развивается на основе усвоенной им культуры, но и становится творцом новых элементов культуры, в частности формирования социально-валеологических мотиваций.

5. Антропологический подход, предполагающий системное использование данных всех наук о человеке и их учет при конструировании и осуществлении педагогического процесса.

6. Индивидуальный подход, учет прежде всего возрастных особенностей детей и подростков, темпов их биологического созревания.

Методический «инструментарий» включает интеграцию медицинских и педагогических тестов, методик, технологий, обеспечивающих диагностику и оценочную деятельность процесса здоровья (в том числе оценка физической активности, физического и психического благополучия, биологической и социальной адаптации, ролевых функций здоровья).

Нами разработаны и научно обоснованы программы здоровьесбережения для дошкольников и школьников (сквозной теоретической курс с 1-го по 11-й классы), программы трансляции основ здоровьесбережения в учебные курсы (теоретический курс), физического совершенствования (в основе – повышение уровня двигательной активности учащихся – внеурочные занятия на базе спортивных и оздоровительных секций с использованием как традиционных, так и нетрадиционных «восточных» систем – цигун, ушу, тай-цзи, дзю-до), повышения уровня неспецифической резистентности организма (использованы два направления: закаливание и поверхностная рефлексотерапия).

Фоновые исследования показали, что среди основных факторов, ухудшающих здоровье учащихся, при медицинских осмотрах выявлены следующие: нарушения со стороны зрительного анализатора (в основном – миопия) – до 145 %, заболевания

органов пищеварения (в том числе – кариес) – 114 %, патология опорно-двигательного аппарата – 250 % и нервной системы (в том числе – вегето-сосудистая дистония) – 105 %. При опросе учащихся выявлено, что 80 % респондентов ставит здоровье на первое место в иерархии основных ценностей; 82,6 % обследованных оценили свое физическое состояние как удовлетворительное, а 17,4 % – как неудовлетворительное. 75 % отводит первое место по степени оздоровительного влияния на организм занятиям физической культурой, но при этом только пятая часть респондентов сообщили, что могут позволить себе посещать платные занятия в спортивных и оздоровительных секциях. В то же время, самостоятельно укрепляют здоровье (утренняя гимнастика, закаливание), что не требует материальных затрат, менее 20% респондентов.

Негативным фактом является прогрессивное снижение числа учащихся, соблюдающих режим дня и ведущих здоровый образ жизни. Ухудшению здоровья способствует наличие вредных привычек – употребление алкоголя и курение. Немаловажно, число курящих девочек в 2 раза превышает число курящих мальчиков. Пробовали алкоголь хотя бы один раз в жизни около двух третей пятиклассников и почти 90 % десятиклассников.

Более 30 % учащихся пропускает один из приемов пищи (завтрак или обед), объясняя это нехваткой времени. Более 30 % не употребляют регулярно фрукты и овощи; 35 % учащихся имеют калорийность питания ниже энергозатрат (по данным анализа недельного рациона питания и уровня двигательной активности) на 10–15 %. Этот фактор приводит к наличию в анализируемой популяции школьников г. Челябинска более низких значений массы тела по сравнению с центильными таблицами.

С возрастом снижается число детей, имеющих высокую работоспособность в утренние часы, наиболее благоприятные для учебы, что напрямую связано с уменьшением продолжительности сна. Это ведет к нарастанию утомления на фоне значительного увеличения учебных нагрузок, особенно к концу учебного года. Было выявлено к концу учебного года достоверное снижение всех изученных показателей по тесту САН (самочувствие, активность, настроение) в

абсолютном выражении, увеличилось в процентном отношении число учащихся со средним (самочувствие с 8,4 % до 5,2 %, активность 14,2 % – 18 %, настроение 5,2 % – 8,1 %), ниже среднего (16,1 % – 12,1 %, 5,5 % – 9,6 % и 1,1 % – 6,3 % соответственно) и низким результатом (4,0 – 23 %, 1,0 % – 4,0 % и 1,2 % – 5,1 % соответственно) теста. По шкале Навако средний балл осенью составлял в 8-х классах (n=50) 32 и 42 балла в апреле, средняя реакция на раздражение была у 8% осенью и 15 % весной. В тесте на депрессию осенью средний балл составил 7,4, весной – 8,9, при этом у 7 % учащихся были проявления умеренных расстройств осенью и в 2 раза больше – весной (14 %).

Более выраженные изменения отмечены в 11-м классе (n=46). Особенно показательна динамика осень–весна, отражающая прогрессивное нарастание утомления. Так, по шкале Навако балл увеличился с 40 до 48, в тесте на депрессию с 8,1 до 9,4. Умеренные расстройства в первой пробе составили 10 % и 18%, во второй – 10 % осенью и 36 % весной.

Как следует из ответов на анкету, в течение года болело 85 % учащихся, в том числе около 10 % обследованных – более двух раз в году, при этом «простудная» заболеваемость учащихся с низким уровнем ДА в 1,5 раза выше. Отмечают повышенную утомляемость 40 %, пониженное настроение – 60,5 %, раздражительность 36 %, головные боли – 25,5 %, плохой сон – 20,5 % учащихся. Представленные данные позволяют отметить, что с возрастом значительно возрастают ментальные нагрузки, связанные непосредственно с учебным процессом и значительно снижается уровень двигательной активности. Качество питания можно охарактеризовать как нерациональное. Указанные факторы в совокупности ведут к нарастанию психоэмоционального напряжения, развитию дистрессов и, в конечном счете, к ухудшению здоровья учащихся, что подтверждается их распределением на медицинские группы – оно объективно отражает тенденцию к снижению количества здоровых детей с 15–20 % в начальной школе до 5–8 % к выпускному классу.

Осуществление указанных программ позволило добиться снижения более чем на 10% заболеваемости; возросло количество учащихся, отнесенных к 1-й и 2-й группам здоровья, к основной группе для занятий

физической культурой. Внедрение программы использования методов поверхностной рефлексотерапии (иппликаторы, массажные кольца фирмы «РЕДОКС», точечный массаж) в экспериментальном классе позволили значительно снизить заболеваемость гриппом (только этот класс не был закрыт на карантин в период эпидемии). Аналогичные позитивные сдвиги наблюдались и у дошкольников. Более подробно данный аспект нашей работы представлен в пособии [11].

Таким образом, решение проблемы здоровьесберегающего обучения лежит в плоскости интеграции образовательных, медицинских, поведенческих программ, вовлечения в процесс здоровьесбережения всех участников образовательного процесса.

### Литература

1. Бальсевич, В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4. – С. 1–23.
2. Бальсевич, В.К. Активизация темпов физического развития детей 4–5-летнего возраста / В.К. Бальсевич, Н.Д. Васильев, К.М. Седов и др. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 3. – С. 55–56.
3. Бальсевич, В.К. Концепция физического воспитания с оздоровительной направленностью учащихся начальных классов общеобразовательных школ / В.К. Бальсевич, В.Г. Большенков, Н.П. Рябинцев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – №2. – С. 13–18.
4. Бальсевич, В.К. Сургутский проект (сообщение первое) / В.К. Бальсевич, М.П. Шестаков, Л.Н. Прогонюк и др. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1997. – № 4. – С. 48–55.
5. Бальсевич, В.К. Спортизация общеобразовательной школы как новый вектор взаимодействия олимпийского массового и юношеского спорта / В.К. Бальсевич, А.И. Корунец, Ю.Н. Марков и др. // Матер. Международного форума «Молодежь – Наука – Олимпизм – Москва». – 1998. – С. 46–48.
6. Бальсевич, В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) / В.К. Бальсевич // Теория и

## Вопросы общего образования

---

практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 21 – 26.

7. Баранов, А.А. Состояние здоровья детей и задачи союза педиатров России / А.А. Баранов // Педиатрия, 1995. – №1. – С. 7–11.

8. Баранов, А.А. Здоровье детей России: научные и организационные приоритеты / А.А. Баранов // Педиатрия, 1999. – №3. – С. 4–6.

9. Быков, Е.В. Влияние уровня двигательной активности на функциональное состояние здоровых учащихся 12–17 лет и физиологическое обоснование оздоровительных программ: автореф. дис. ...д-ра мед. наук / Е.В. Быков. – Курган, 2002. – 28 с.

10. Быков, Е.В. Изменения вегетативной и гуморально-метаболической регуляции периферической гемодинамики при использовании «Редокс-терапии» / Е.В. Быков, С.Г. Бугров // Научные труды I съезда физиологов СНГ. – М.: Медицина-Здоровье, 2005. – Т. 1. – С. 162.

11. Быков, Е.В. Традиционные и нетрадиционные методы оздоровления детей / Е.В. Быков, С.Н. Ерохина, О.Е. Пузырева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 78 с.

12. Исаев, А.П. Экологические и демографические проблемы Уральского региона и пути их решения / А.П. Исаев, Н.А. Фомин. – Челябинск: Интерполиарт и К, 1997. – 63 с.

*Поступила в редакцию 13 января 2009 г.*

УДК 798.2 + 37.012.6  
ББК 4517.22 + 4511

## ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В КОННОМ КЛУБЕ

*Э.А. Малолетко*  
*ООО «Пегас»*

## HEALTH-IMPROVING EDUCATIONAL PROCESS IN HORSE CENTER

*E.A. Maloletko*  
*ООО «Pegas»*

Определен оздоровительно-образовательный процесс в конном центре, дана системная характеристика его модели как ориентировочной основы его реализации, охарактеризована модульная методика оздоровительно-образовательного процесса.

*Ключевые слова: оздоровительно-образовательный процесс, конный центр, модель, модульная методика.*

Health-improving educational process in horse center has been defined. System description of its model has been given as an approximate basis for implementation. Health-improving educational process module method has been characterized.

*Keywords: health-improving educational process, horse center, model, module method.*

Изменившиеся социально-экономические и экологические условия ведут к возникновению глобальной тенденции ухудшения здоровья людей: физического, психического, социального. Его сохранение и улучшение является одной из актуальных задач современности. Актуальность проблемы здоровьесбережения обусловлена: а) социальным заказом на сохранение и укрепление здоровья россиян; включением здоровьесбережения и образования в число актуальных социальных задач в рамках национальных проектов; б) личными потребностями укрепления и сбережения здоровья со стороны молодых людей; возрастанием личных ценностей жизни и здоровья; в) недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике образования.

Конный центр имеет благоприятные условия для системного решения проблемы сохранения здоровья во всех его аспектах. В основе сохранения здоровья людей лежит их личная заинтересованность в результате, наличие соответствующей потребности и ценности жизни и здоровья. Именно в этой связи основная идея организации функционирования конного центра состоит в сохранении и укреплении здоровья посе-

тителей на основе воспитания у них ценностного отношения к своему здоровью. Центр принимает разных по возрасту посетителей. Основной контингент составляют подростки в возрасте от 10 до 16 лет.

В основе деятельности центра лежат следующие идеи.

Разработка теоретических основ деятельности конного клуба, исследование оздоровительно-образовательного процесса и его реализация базируются на гуманно ориентированном подходе.

Центр способствует укреплению семьи. В центре взаимодействуют: подростки, их родители, воспитатели, тренеры, а также животные (лошади).

В основе воспитания ценного отношения к здоровью и жизни лежат эмпатия, ценностное отношение к жизни и здоровью других живых существ.

В клубе культивируется гуманное отношение к лошади как биологическому существу, имеющему равное с человеком право на уважение и сохранение его здоровья.

Посетителям центра дается возможность укрепления всех видов здоровья: физического, психического, нравственного.

## Вопросы общего образования

Посетители центра проходят индивидуальные траектории досуга и оздоровления, обязательно включающие в себя кружковые занятия, занятия с лошадьми, прогулки и упражнения на свежем воздухе.

Основным процессом, в рамках которого реализуются эти идеи, является оздоровительно-образовательный процесс.

Оздоровительно-образовательный процесс – это целенаправленный процесс образования и оздоровления учащихся дополнительного образования в интересах человека, общества и государства, в основе которого находится согласованное взаимодействие учащихся и сотрудников для достижения общих целей воспитания ценностного отношения к здоровью.

Ориентировочную основу оздоровительно-образовательного процесса составляет его модель. Теоретические предпосылки разработки модели оздоровительно-образовательного процесса составили:

- системный подход к исследованию [2, 7, 8, 15, 18 и др.];
- гуманно ориентированный подход в образовании [4, 10, 12, 13, 16, 21 и др.];
- концепция биосферы [1, 11 и др.];
- теории здоровьесбережения, сохранения и укрепления здоровья в образовании [14, 20, 22 и др.];
- теории ценностей [3, 5, 17];
- теории гипотерапии [23].

Модель оздоровительно-образовательного процесса разработана на основе гуманно ориентированного подхода. Модель оздоровительно-образовательного процесса в системе дополнительного образования гуманно ориентированная в следующих смыслах: она позволяет каждому подростку удовлетворять свои образовательные потребности; предоставляет возможность осваивать сведения в желаемое время, промежутки времени и в желаемом объеме; помогает сохранить и укрепить здоровье; дает возможность самореализоваться, и причем – в социально приемлемых формах.

Модель определяет направленность оздоровительно-образовательного процесса на повышение уровня: физического состояния здоровья, психического состояния, социальной адаптированности, ценностного отношения к здоровью, самореализации.

Модель включает целевой, содержательный, процессуальный компоненты,

каждый из которых интегрирует в себе оздоровительную и образовательную составляющие. Целевой компонент модели содержит иерархию целевых установок: социальный заказ на федеральном и национально-региональном уровне, целевые установки конного центра, личные целевые установки субъектов образовательно-оздоровительного процесса. Среди них есть цели образования и цели сохранения и укрепления здоровья.

Целевые установки влияют на содержание оздоровления и образования. Основными признаками содержательного компонента является его большая размерность (разнообразие предлагаемых курсов), добровольность выбора, вариативность (возможность изменять программу и участвовать в ее составлении), индивидуальность траектории и модульность (содержательные модули различаются по тематике и по объему часов). Индивидуальность траектории обеспечивается тем, что каждый подросток проходит те модули и в тех объемах, которые считает для себя нужным.

Третий компонент модели – процессуальный. В центре взаимодействуют люди разных возрастов (взрослые, молодые люди, дети), причем временные группы взаимодействия очень мобильны. В центре люди взаимодействуют с лошадьми. Образовательную основу такого взаимодействия составляют теории анатомии, физиологии, психологии лошади и психологии человека.

Все компоненты в модели взаимосвязаны. Структура модели обусловлена:

- наличием системообразующего элемента (целевой); иерархической соподчиненностью содержательного и процессуального компонента целевому;
- тождественностью целого и части: как для модели, так и для каждого ее компонента является характерным интеграция двух составляющих: оздоровительной и образовательной;
- взаимной обусловленностью содержательного наполнения компонентов (изменения в одном влекут соответствующие изменения в других).

Системные свойства модели связаны с ее функциональной направленностью и включают:

- интеграцию оздоровительной и образовательной функций в деятельности конного центра;

- направленность на достижение интегративной целостности физического, психического и социального здоровья подростков;

- направленность на их самореализацию и социальную адаптацию.

В соответствии с целью ожидаемым результатом оздоровительно-образовательного процесса, отраженным в модели, является укрепление физического, психического и социального здоровья подростков. Рассматривая разные аспекты здоровья, в качестве критериев результатов функционирования конного центра рассматриваем: ценностное отношение подростков к здоровью, самореализацию, социальную адаптированность, состояние физического здоровья, психическое равновесие.

Модель оздоровительно-образовательного процесса является его ориентировочной основой. В его реализации применяется методика, которая соответствует модели. Для того чтобы каждому посетителю обеспечить индивидуальный путь укрепления здоровья и самореализации, методика является модульной. Модули включают содержательный, процессуально-действенный, организационно-управленческий компоненты, каждый из которых имеет оздоровительную и образовательную составляющие. Для каждого посетителя разрабатывается индивидуальная оздоровительно-образовательная программа, т.е. программа развития образованности и здоровья человека (или группы людей, имеющих сходное состояние здоровья и потребности), направленная на укрепление их физического и психического здоровья, на воспитание их ценностного отношения к здоровью, на их самореализацию, включающая содержательные направления, мероприятия по достижению соответствующих результатов, сроки и ответственных исполнителей осуществления программы.

Все компоненты модели находят отражение в программе, согласно которой происходит оздоровительно-образовательный процесс.

Для того чтобы спроектировать и разработать индивидуальную оздоровительно-образовательную программу, на начальном этапе работы с подростком выявляются его особенности, познавательные

интересы и потребности, способности, состояние физического и некоторых аспектов психического здоровья (прежде всего, связанные с переутомлением).

Осуществление программы базируется на взаимодействии: подростка, педагогов и тренеров, родителей и лошади. В рамках этого взаимодействия выделяются некоторые характерные подгруппы. Программа разрабатывается и реализуется на основе педагогического партнерства. Все аспекты образовательной программы согласованы, проводятся интегрированные, совместные, межпредметные мероприятия. Реализуется следующая схема взаимодействия персонала конного центра со слушателями (рис. 1). Подростки взаимодействуют с лошадью в следующих аспектах: наблюдают, изучают, общаются, играют, ухаживают.

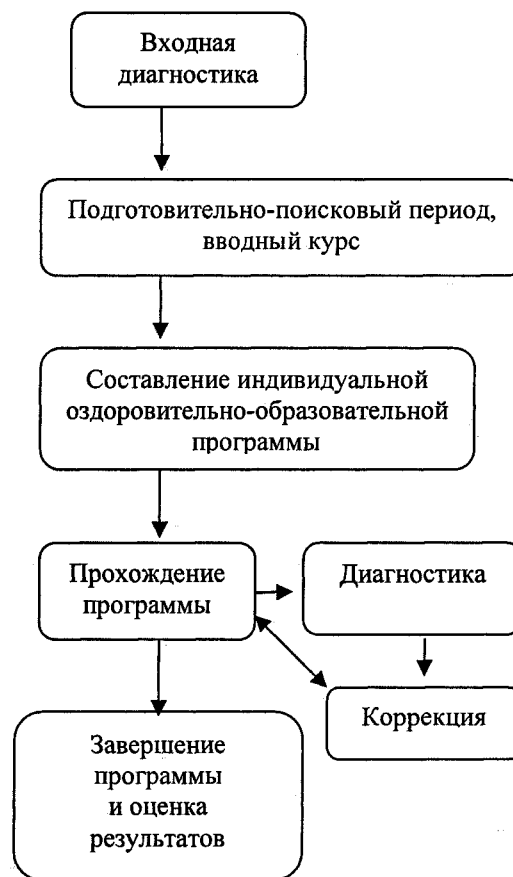


Рис. 1. Этапы взаимодействия со слушателями

Каждая индивидуальная траектория прохождения программы включает:

- индивидуально выстроенную структуру реализации модулей;
- обязательные виды деятельности (теоретическое изучение предмета,

## Вопросы общего образования

практические занятия (в образовательной области «Технология»), практические занятия по уходу за лошадью, общественно полезный труд, двигательную активность (с учетом ведущего возрастного вида деятельности, в формах игр, комплекс физических упражнений));

- дополнительные здоровьесберегающие элементы (массаж, ЛФК).

Ниже представлены два варианта индивидуальных траекторий прохождения программы, которые можно назвать «граничными». На рис. 2 предлагается

вариант модульной реализации оздоровительно-образовательного процесса для посетителей с начально высокими показателями состояния здоровья. На рис. 3 предлагается вариант траектории оздоровительно-образовательного процесса для посетителей со средними показателями здоровья. При этом в работе центра имеется ограничение – в центре не проводятся занятия, требующие нагрузки, с теми посетителями, для которых имеются медицинские ограничения на соответствующие виды деятельности.

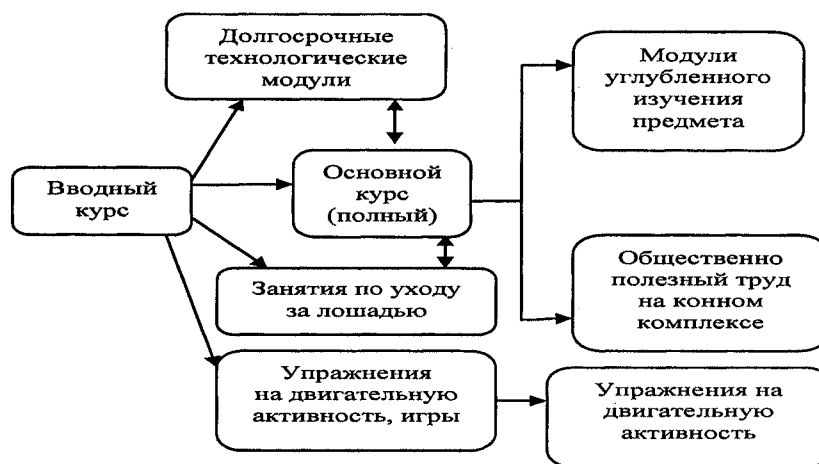


Рис. 2. Вариант траектории прохождения программы подростками с начально высокими показателями состояния здоровья



Рис. 3. Вариант траектории прохождения программы подростками со средними показателями здоровья



Наряду с крайними вариантами возможно многообразие иных индивидуальных траекторий прохождения образовательной программы.

Итак, оздоровительно-образовательный процесс в конном центре реализуется в соответствии с авторской гуманно ориентированной моделью, при помощи модульной методики, позволяющей обеспечить индивидуальные траектории досуга и оздоровления для каждого посетителя центра.

### Литература

1. Агаджанян, Н.А. Человек и биосфера: Мед.-биол. аспекты / Н.А. Агаджанян. – М.: Знание, 1987. – 93 с.
2. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
3. Адлер А. Наука жить: пер. с англ. и нем. – Киев: Port-Roul, 1997. – 288 с.
4. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – С.63–67.
5. Алиев Х.М. Ключ к себе: Этюды о саморегуляции. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 223 с.
6. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.
7. Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1970. – 182 с.
8. Асмолов, Н. Здоровый образ жизни / Н. Асмолов // Воспитание школьника. – 1988. – № 2. – С. 72–77.
9. Бергаланфи, Л. фон. Общая теория систем / Л. Бергаланфи. – М.: Прогресс, 1969. – 369 с.
10. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Б.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
11. Блюмкин, В.А. Мир моральных ценностей / В.А. Блюмкин. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
12. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обра-

зования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – № 4. – 1997. – С. 11–17.

13. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / Предисл. Р.К. Баландина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.

14. Газман, О.С. Гуманизм и свобода: Введение в гуманистическую педагогику / под ред. О.С. Газман, И.А. Костенчука // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М.: УФЦ Инноватор, 1995. – С. 3–13.

15. Гериунский, Б.С. Гуманизация образования: Необходимость новой парадигмы / Б.С. Гериунский // Магистр. – Июнь. – 1991. – С. 17.

16. Гозулан, М.Ф. Законы здоровья / М.Ф. Гозулан. – М.: Советский спорт, 1998. – 496 с.

17. Дialeктика познания сложных систем / под ред. В.С. Тухтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.

18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

19. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 246 с.

20. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системных и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧПИ, 1986. – 133 с.

21. Мелик-Пашаев, А.А. Гуманизация образования: проблема и возможности / А.А. Мелик-пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 26–36.

22. Сериков, Г.Н., Сериков С.Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

23. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

24. Сериков, С.Г. Педагогическое обеспечение здоровьесбережения: учеб. пособие для студентов / С.Г. Сериков. – Челябинск: Урал-ГАФК, 1998. – 79 с.

25. Спинк, Дж. Развивающая лечебная верховая езда. Принципы создания и оценка работы терапевтической команды: пер. с англ. / Дж. Спинк. – М.: Московский конно-спортивный клуб инвалидов, 2001. – 198 с.

Поступила в редакцию 6 февраля 2009 г.

## НАШИ АВТОРЫ

**Бородина Екатерина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры.

**Ekaterina Borodina**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Theory and Method of Pedagogical Management of the Ural State University of Physical Training.

**Быков Евгений Витальевич**, доктор медицинских наук, профессор кафедры физической и психической реабилитации, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и медико-биологической подготовки, декан факультета физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного университета.

**Yevgeniy Bykov**, Doctor MHD (Mathematical Sciences), Professor of the Department for Physical and Psychological Rehabilitation, Head of the Department for Adaptive Physical Culture and Medical-Biology Training, Dean of Physical Training and Sports Faculty of the South Ural State University.

**Волкова Милена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования, заместитель декана по воспитательной работе Южно-Уральского государственного университета.

**Milena Volkova**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education, Deputy of Head for the Mechanicotechnological Faculty of the South-Urals State University.

**Клестова Оксана Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры.

**Oksana Klestova**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Theory and Method of Pedagogical Management of the Ural State University of Physical Training.

**Котлярова Ирина Олеговна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий

кафедрой педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Irina Kotlyarova**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor, Head of the Department for Pedagogic of Professional Education of the South-Urals State University.

**Козин Анатолий Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы, заместитель директора института психологии и педагогики Челябинского государственного университета.

**Anatoliy Kozin**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Pedagogic Department for Higher School, Deputy Director of the Pedagogic and Physiologic Institute for Chelyabinsk State University.

**Крикунов Константин Николаевич**, кандидат педагогических наук, заместитель начальника факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета.

**Konstantin Krikunov**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Deputy of Head for the Military Faculty of South-Urals State University.

**Малолетко Эльвира Анатольевна**, заместитель директора ООО «Пегас».

**Elvira Maloletko**, Deputy of the Director "Pegas" LTD.

**Пичугина Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Южно-Уральского государственного университета в г. Миасс.

**Irina Pichugina**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Pedagogic of Humanities Department in Miass branch of the South Ural State University.

**Рябинина Наталья Павловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, декан факультета коррекционной педагогики Челябинского государственного педагогического университета.

**Natalya Ryabinina**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Pedagogic and Psychology, Dean of the Correc-

---

tion Pedagogy Faculty of the Chelyabinsk State Pedagogical University.

**Сериков Геннадий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Genady Serikov**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of the South-Urals State University.

**Сериков Сергей Геннадьевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического менеджмента, проректор по учебной работе Ураль-

ского государственного университета физической культуры.

**Sergey Serikov**, Doctor PHD (Pedagogical Sciences), Professor of the Department for Theory and Method of Pedagogical Management, Deputy Rector of Educational Process of the South-Urals State University.

**Ханжина Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета.

**Olga Khanzhina**, Candidate PAD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of the Department for Pedagogic of Professional Education of the South-Urals State University.

## ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется электронная (документ Microsoft Word) версия работы, экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность для всех авторов работы, сроки обучения в аспирантуре для аспирантов), контактная информация ответственного за подготовку рукописи (адрес, телефон, e-mail).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (в алфавитном порядке, ГОСТ 7.1-2003). После текста работы следует название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 1,25 – 1,27 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. Ленина 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>) следуя ссылкам: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК  
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 4 (137) 2009**

**Серия  
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»  
Выпуск 2**

**Издательство Южно-Уральского государственного университета**

---

Подписано в печать 28.02.2009. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 8,83. Уч.-изд. л. 8,54. Тираж 500 экз. Заказ 58/79.

---

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.