

проведенной нами диагностики результативности кураторской деятельности в Тобольском педагогическом институте в тех группах, в которых кураторы проявляют заинтересованность в своей деятельности, имеют необходимую методическую подготовку, студенты становятся более активными и успешными во внутригрупповом и внутривузовском масштабах. В дальнейшем на старших курсах студенты проявляют достаточную самостоятельность, в группах осуществляется студенческое самоуправление.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волчек В.А. Кураторство как важный фактор организации воспитательной работы со студентами / [www.kspu.ru/uop7/uploads/1144425600/Volchek-red.doc](http://www.kspu.ru/uop7/uploads/1144425600/Volchek-red.doc)
2. Васильева, Л.М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 183 с.
3. Кагерманьян, С.С. Современная система воспитания студентов вузов: концептуальные основы и программа развития. (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып. 4). М., 2006. 68 с.
4. Казанский гос. пед. университет. Воспитательная работа в современном педвузе. Метод. пособие. / Под ред. проф. З.Г. Нигматова. Казань, 1999. 92 с.
5. Короткевич О.А. Роль куратора учебной группы в повышении эффективности адаптации студентов / [www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Pedagogica/18630.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18630.doc.htm).
6. Куриленко Т.М. Научные основы работы куратора академической группы. Мн.: Высшая школа, 1982. 112 с.
7. Макаренко А.С. Сочинение в семи томах. Т. 5. 2-е изд. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. 558 с.
8. Мирошина Т.А. Штрихи истории и возрождения кураторства // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2006. № 1 (25). С. 17-19.

**Наталья Николаевна МАЛЯРЧУК** —  
доцент кафедры клинической и юридической психологии  
Тюменского государственного университета,  
кандидат медицинских наук

УДК 614.2:37

### **АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуализации индивидуальных ресурсов педагогов, осуществляющих здоровьесозидающую профессиональную деятельность. Ресурсы представлены с холистических позиций как духовные, душевные (личностные, профессиональные, социальные), телесные.*

*The article is devoted to the actualization of individual sources of teacher's healthforming professional activity. These sources are presented from holistic positions as spiritual, psychic, (personal, professional, social), corporal.*

Данные официальной статистики свидетельствуют о неуклонном снижении качества здоровья учащихся в Российской Федерации таким образом, что к

моменту окончания средней школы 60-70% школьников имеют 3-4 морфофункциональных отклонения, 10-20% детей — 1-2 отклонения, абсолютно здоровые дети практически отсутствуют, то есть российская школа превратилась в «школу болезней» (Р. И. Айзман, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, В. М. Чимаров и др.). Включившиеся в здоровьесберегающую деятельность коллективы учебных заведений используют различные ее модели (лечебно-восстанавливающую, медико-гигиеническую, физкультурно-оздоровительную). Привлекая здоровьесберегающие возможности школьной среды, они недооценивают роль самого педагога и его психосоматического состояния как субъекта профессиональной деятельности в сохранении здоровья школьников.

Больной учитель не может воспитывать здоровое поколение: 70-90% педагогов имеют хронические заболевания психосоматической природы (С.Г. Ахмерова, А.А. Баранов, Г.К. Зайцев, Л.М. Митина и др.). Недостаточная осознанность учительством ценности личного здоровья и здоровья учащихся, отсутствие мотивации педагогов к здоровьесохраняющей деятельности, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья — системы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его практической деятельности, направленной на решение проблем сбережения своего здоровья и здоровья учащихся.

Негативные тенденции в состоянии здоровья подрастающего поколения актуализируют смысл созидания здоровья учащихся в свете «человекоформирующего» предназначения учителя, и как следствие, — необходимость целенаправленной работы не только по предотвращению здоровьеразрушающих тенденций в образовательных учреждениях, но и по активизации деятельности педагогов в направлении формирования ценностного ответственного отношения школьников к собственному здоровью. Для осуществления здоровьесозидающей деятельности педагог должен быть компетентен в вопросах сбережения и созидания здоровья, владеть культурой здоровья в качестве составляющей педагогической культуры.

При безусловном положительном значении внешних ресурсов деятельности педагога по сохранению, развитию и формированию здоровья учащихся (создание организационно-управленческих структур, материальной базы, научно-методического обеспечения здоровьесозидающей деятельности), определяющая роль принадлежит актуализации (выявлению, обогащению и реализации) внутренних (индивидуальных) ресурсов педагога, поскольку эффективность в любой сфере деятельности в конечном итоге зависит от умения личности оптимально использовать свой потенциал.

Ведущая идея предлагаемой нами культурологической концепции здоровьесозидающей деятельности педагога — педагог, выполняя миссию человека культуры, осуществляет сбережение и формирование здоровья учащихся в качестве одной из функций педагогической деятельности при условии активизации индивидуальных ресурсов — раскрывается через следующие положения:

1. Социально-психологическое предназначение педагогической деятельности предопределяет глубокое осознание педагогом, прежде всего, своей изначальной, профессиональной принадлежности, причастности к культуре. По существу выполняемой им миссии педагог сопричастен, находится в русле тех общественных, социокультурных процессов, которые связаны с человекосозиданием и созиданием здоровья учащихся в том числе.

2. Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, учитель, как носитель программ будущего дня, должен быть способен дать конкретные рекомендации по сохранению здоровья, предложить здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, и таким образом программировать здоровьесориентированное поведение учащихся.

3. Поскольку в современных условиях миссия созидания здоровья учащихся ложится непосильным грузом на плечи нередко соматически ослабленного, эмоционально «выгоревшего», энергетически истощенного педагога, здоровьесозидающая профессиональная деятельность требует ресурсной обеспеченности.

Г. Селье предложил различать два вида внутренних ресурсов человеческого организма: поверхностная адаптационная энергия и глубокая адаптационная энергия. Поверхностные ресурсы организма активизируются в стрессовой ситуации «по первому требованию», они достаточно легко восстанавливаются, например, после отдыха, полноценного сна и питания, психофизической релаксации и др. Если происходит восстановление психоэнергетических (адаптационных) ресурсов, то организм не переходит в состояние предболезни. Согласно гипотезе Г. Селье, поверхностная адаптационная энергия восполняется за счет глубокой адаптационной энергии, которая мобилизуется путем адаптационной перестройки гомеостатических механизмов организма. Активизация глубокой адаптационной энергии начинается тогда, когда человек долго находится в стрессогенной ситуации и израсходованы «поверхностные энергетические ресурсы». Истощение «глубоких» ресурсов необратимо и ведет к старению и гибели организма [1].

Таким образом, адаптационная энергия представляет собой часть наличного ресурса человека (энергетического, личностного, поведенческого и т.д.), который оперативно мобилизуется на обеспечение требований стрессогенной ситуации. Данная часть ресурсов человека может рассматриваться как его внутренний (скрытый и актуализируемый в конкретной ситуации) резерв, способный компенсировать эффекты неблагоприятного воздействия внешних факторов среды и субъективной сложности оценочных суждений и процессов.

Мы предлагаем рассматривать внутренние ресурсы с позиций целостного (холистического) подхода, в основе которого лежит идея древних греков об оптимальном соотношении различных составляющих духовной, душевной и телесной природы человека, образующих упорядоченное внутреннее единство. В соответствии с холистическим подходом индивидуальные ресурсы педагога нами раскрываются как духовные, душевные, телесные.

*Духовные ресурсы* включают в себя ценностно-смысловые отношения педагога, его духовно-нравственные ориентации в отношении природного и социального окружающего мира, в частности, в осознании своей «человекоформирующей» миссии как человека культуры, ценности себя как личности в обществе.

Например, в качестве духовных необходимо рассматривать следующие ресурсы, помогающие педагогу в преодолении трудных жизненных ситуаций [2]:

- надежду — активное ожидание и готовность встретиться с тем, что может появиться на свет. «Надеяться — значит в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, и несмотря ни на что, не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это рождение не произошло» (Фромм, 1999);

- рациональную веру — убежденность в том, что существует огромное число реальных возможностей и нужно вовремя обнаружить эти возможности. В частности, вера в жизненные ценности придает уверенность в значимости тех

желанных целей в жизни и деятельности, достижение которых возможно путем преодоления закономерных и случайных трудных ситуаций;

- духовную силу — способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превращая в «голый» оптимизм или в иррациональную веру.

Надежда, рациональная вера, духовная сила позволяют педагогу занять позицию субъекта в собственной жизнедеятельности и здоровьесозидающей профессиональной деятельности. Принятие педагогом (для себя лично) позиции субъекта — это возможность инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, выступая при этом в качестве творца собственной истории, «вершителя своего жизненного пути» (Брушлинский, 1996), себя в профессии, своего здоровья, здоровья учащихся.

Душевные (личностные, профессиональные и социальные) ресурсы отражают когнитивные, эмоциональные, волевые, психомоторные возможности педагога.

*Личностные ресурсы* включают черты и установки, которые оказывают влияние на регуляцию поведения в различных стрессогенных ситуациях. К наиболее изученным в психологии в настоящее время личностным ресурсам относятся следующие: активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях; позитивность и рациональность мышления; сила Я-концепции, самоуважение, объективная самооценка, «самодостаточность», «самоэффективность», эмоционально-волевые качества [3]. Важную роль играет хорошее самочувствие, которое в качестве личностного ресурса отражает уровень энергичности и активности человека.

*Профессиональные ресурсы* — это уровень знаний, навыков, умений, опыта, необходимый для решения задач в трудной профессиональной ситуации. К ним могут быть отнесены информационные и инструментальные ресурсы: способность контролировать ситуацию (степень ее воздействия на человека оценивается адекватно; использование методов или способов достижения желаемых целей (мастерство, способность, успешность); способность к адаптации, интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, информационная и деятельностная активность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации; способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации [4].

Наряду с вышеперечисленными профессиональными ресурсами, обусловленными: профессиональной компетентностью (характеристика, отражающая психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в самом процессе овладения и длительного выполнения деятельности, и обеспечивающая качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях (Е.И. Рогов, 1998)); акмеологической компетентностью (интегральная готовность и способность зрелой личности строить свое поступательное психическое и профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы (А.К. Маркова, 2003)); аутопсихологической компетентностью (система знаний, умений и навыков, обеспечивающих педагогу не только общепсихологические знания, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять сво-

ими психическими состояниями (Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский, 1990)) мы предлагаем рассматривать валеологическую компетентность — сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений и опыта педагога в вопросах здоровьесозидания (педагогическая валеограмотность) и субъектных качеств (аксиологичности, интернальности, творческой), обуславливающее готовность педагога к актуальному выполнению педагогической деятельности по сбережению здоровья учащихся и формированию у них культуры здоровья.

*Социальные ресурсы* определяются уровнем социальной поддержки (институциональной, исходящей от государственных структур, корпоративной, связанной с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка) и межличностной, исходящей от отдельных людей — семьи, друзей, коллег, знакомых), которая определяет общее психологическое благополучие педагога, поскольку обеспечивает позитивные эмоции, чувство предсказуемости в жизненной ситуации индивида и признание ценности его Я. Она выполняет роль буфера стрессорных воздействий [5] через психологические механизмы, аналогичные тем, посредством которых стрессоры могут воздействовать на здоровье, то есть либо через эмоционально индуцированные влияния на нейроэндокринную или иммунную системы, либо через влияния на связанные со здоровьем формы поведения. Разновидностью социальной поддержки является социально-психологическая поддержка: эмоциональная, информационная, инструментальная или функциональная.

Социальная поддержка — это внешний ресурс, но она представляет собой весьма специфическую переменную, зависящую от готовности личности обратиться за помощью. Способность обратиться за внешней поддержкой и принять ее — это внутренний ресурс личности, который во многом зависит от социально-психологической активности, направленной на формирование вокруг себя персональной «сети поддержки», и готовности обратиться к ней в трудные периоды жизни. Люди, которые чаще используют этот социальный ресурс, более ориентированы на решение проблемных задач. Так, например, лица, которым оказывалась существенная социальная поддержка в форме советов, сочувствия, доброжелательного отношения и пр., как правило, в большинстве случаев проявляют активное противодействие сложной ситуации, а не избегают, не отстраняются от нее [6]. Социальная поддержка в группе, работающей в условиях стресса, не снижая уровня напряженности (стресса), может способствовать «переводу» его неблагоприятных проявлений в благоприятные, то есть «переводу» дистресса в эустресс [7].

*Телесные ресурсы* обусловлены уровнем соматического, физического и репродуктивного здоровья и функциональных резервов организма педагога. Сохранение здоровья определенным образом зависит от материальных (внешних) ресурсов, которые отражают финансовые, жилищные и другие виды обеспечения жизнедеятельности педагога, в том числе — достаточный уровень материального дохода и материальных условий (позволяющие восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасность жизни, стабильность оплаты труда, удовлетворительные гигиенические условия профессиональной деятельности.

Наша идея выявления, обогащения и реализации индивидуальных ресурсов педагога воплощена в процессе формирования культуры здоровья педагогов в МОУ СОШ №57 г. Тюмени, являющейся типовой городской средней общеоб-

разовательной школой, начальной школы пос. Горноправдинска Ханты-Мансийского района Тюменской области, располагающейся в неблагоприятных климатогеографических условиях Крайнего Севера, общеобразовательной школы с. Коммунар — типичной сельской школы южного района Тюменской области.

Были определены следующие этапы формирующего эксперимента: осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого — «человекотворение»; обнаружение и присвоение личностных смыслов здоровьесозидающей профессиональной деятельности педагога; приобщение и преобразование педагогами филогенетического опыта человечества и педагогического сообщества в вопросах здоровьесбережения и здоровьесформирования; организация здоровьесозидающей деятельности педагогов.

С целью осознания педагогом себя в качестве человека культуры мы использовали мифологический подход. С одной стороны — миф — иллюзорная конструкция сознания, но это смыслонесущая реальность (дающая некую смысловую сетку координат, позволяющую совершать многовариантный предметный выбор), которая заставляет человека обратиться к тем феноменам окружающего его мира, которые не имеют видového значения, но благодаря механизму мифа оказываются подлинным фундаментом той или иной модели культурного поведения человека. Ф. Ницше писал, что «без мифа всякая культура теряет свой здоровый творческий характер прирожденной силы: лишь обставленный мифами горизонт замыкает целое культурное движение в некое законченное целое» [8; 149].

Спонтанное мифотворчество естественным путем изначально связывает в целостные образы накапливаемый людьми опыт социальных, нравственных, эстетических и прочих исканий [9]. В.М. Пивоев считает, что главная задача мифа в культуре — внесение надежды в оценку состояния и перспектив существования человечества, и тем самым — придание смысла его жизнедеятельности. По мнению автора, мифологическое сознание является формой и способом эмоционально-ценностной рефлексии, которая на грани сознательного и бессознательного организует установки ценностной обусловленности в освоении мира [10].

На основе мифов, присутствующих в витагенном опыте педагогов — «Миссия учителя — творить разумное, доброе, вечное», «Учитель как последний оплот на пути духовного оскудения и безнравственности подрастающего поколения», «Учитель как воитель» (Ш.А. Амонашвили), нами проектировалась позитивная система ценностей, норм и знаний здоровьесозидающей деятельности педагогов.

Связующим звеном между подсознанием и сознанием служит эмоционально-чувственная сфера как первооснова сознания вообще и педагогического сознания в частности [11]. Формирование у педагогов оптимистического отношения к жизни, положительного эмоционального тонуса осуществлялось на семинарах-тренингах с применением приемов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. Основная цель позитивной психотерапии — изменение точки зрения педагогов на свое психосоматическое состояние, и как следствие — новые возможности в поисках резервов для выполнения профессиональной деятельности. Для достижения этой цели использовались притчи, поучительные истории, «психотерапевтические сказки». Применялись приемы когнитивной психотерапии: саморегуляции и рефлексии, выработки умений самоанализа и самооценки, психологической устойчивости с целью развития позитивного образа собственного «Я» в профессиональном самосоз-

нании педагога. Сознательное формирование представлений и мыслей и передача их телу в виде сигналов и команд (креативная визуализация) позволяло педагогам создавать и направлять к телу положительные образы и мысли вместо негативных, что приводило к возникновению у них ощущения комфортного психосоматического состояния.

Создание, поддержка и развитие позитивного психического состояния педагогов — это эмоциональный фундамент, на котором формируется психологическая структура смысла жизни, в том числе и в здоровьесозидающей деятельности. В психологических исследованиях смысл жизни характеризуется как наиболее значимая для человека цель, самая главная идея, которая существенно обуславливает его жизнедеятельность, поведение, особенно в трудных ситуациях. Это — «отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения какая-то ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью» [12]. Личностный смысл, являясь мерой ценностно-смыслового отражения действительности, опосредует влияние потребностей на поведение, регулирует поступки.

С целью осуществления первичной актуализации личностного смысла здоровьесозидающей деятельности в индивидуальном сознании педагогов выявлялись взаимосвязи научных и житейских валеологических знаний в педагогической профессии, сопоставлялись различные стратегии по отношению к здоровью (адаптационная, творческая). Педагоги самоопределялись в проблемных ситуациях, оценивали их практическую значимость, вовлекались в обсуждение ценностно-смысловых вопросов значимости вопросов сохранения здоровья в труде учителя. Им демонстрировались образцы здоровьесозидающей педагогической деятельности, рациональные приемы и способы применения валеологических знаний при решении практических задач сохранения собственного здоровья и здоровья учащихся. Для освоения предлагались защитно-профилактические, компенсаторно-нейтрализующие, стимулирующие, информационно-обучающие здоровьесберегающие образовательные технологии.

Проводилось обсуждение вопросов соотношения целей и средств здоровьесозидающей педагогической деятельности, способов и путей реализации теоретических знаний на практике, обучение педагогов целеполаганию, планированию собственной деятельности по здоровьесозиданию, осуществлялось совместное обсуждение результатов реализуемой педагогами здоровьесозидающей деятельности.

Итак, вначале педагоги решали особую «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения-для-меня» здоровьесозидающей деятельности. Далее личностный смысл становился содержанием смысловой установки педагогов, проявляющейся в виде готовности к совершению здоровьесозидающей деятельности. Происходило ценностно-смысловое самоопределение учителей. Смысловой опыт отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности, приобретенный на специализированных педагогических советах, семинарах-диалогах, семинарах-тренингах, открытых уроках, научно-практических конференциях фиксировался в сознании, получая возможность актуализироваться в здоровьесозидающих действиях, предвосхищая их характер и направленность. Заключительным этапом формирования ценностно-смыслового отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности является этап «распространения» (Д.А. Леонтьев) личностного смысла от индивидуального сознания педагогов к продуктам их деятельности («выстраивание

индивидуальной «тропы здоровья», создание проектов здоровьесозидающей деятельности в образовательном процессе).

Именно в самостоятельной работе, в процессе решения педагогических ситуаций, возникающих в школьной жизни, актуализировались субъектные позиции и установки педагогов, раскрывалось подлинное «значение-для-меня» информации по здоровьесозиданию, происходило воплощение личностных ценностей здоровья в практическую деятельность.

В качестве обязательного условия эффективности здоровьесозидающей деятельности педагогов мы рассматривали создание внешнего ресурса — организацию здоровьеобеспечивающей образовательной среды. Ее пространственно-предметный компонент включал создание организационно-управленческих структур, материальной базы, научно-методического обеспечения здоровьесозидающей деятельности педагога. Социальный компонент здоровьеобеспечивающей образовательной среды — поддержка здоровьесозидающей деятельности педагогов со стороны администрации, педагогического коллектива школы, родителей учащихся, сотрудников сферы дополнительного образования актуализировался при создании в образовательном учреждении здоровьесозидающей воспитательной системы. Она включала наличие воспитательных целей, направленных на созидание здоровья учащихся, «вращивание» валеологически компетентного педагогического коллектива, развитие психологически комфортных отношений, возникающих между субъектами учебно-воспитательного процесса, активизацию взаимодействия педагогического коллектива с микросоциальной средой по вопросам воспитания здорового ребенка, создание в управленческой деятельности административных структур доминанты, направленной на обеспечение жизнеспособности всей здоровьесозидающей системы.

По окончании формирующего эксперимента у педагогов отмечались: адекватное представление о своей профессиональной роли и миссии, уменьшение симптомов эмоционального выгорания (положительная динамика работоспособности, психоэмоционального благополучия, нивелирование болезненных вегетосоматических проявлений); развитие валеологической грамотности (знаний и опыта использования методов здоровьесберегающих технологий); повышение уровней: аксиологичности — присвоение новых здоровьесозидающих смыслов и ценностей в профессиональной сфере и в быту, интернальности — формирование ответственности за свое здоровье и здоровье учащихся, творческой — выстраивание собственного пути по сохранению индивидуального здоровья и здоровья учащихся. Педагоги широко привлекали социальные ресурсы (социально-психологическую поддержку своей семьи, друзей, коллег по работе), выстраивая новые связи (участвовали в конференциях, устанавливали партнерские отношения с коллегами в других школах, расширяя круг неформальных отношений).

Показатели здоровьесозидающей деятельности педагогических коллективов (в динамике с 2002 г по 2006 гг.): а) в МОУ СОШ № 57 год доля детей 1-й группы здоровья возросла с 2,8 до 8%, индекс здоровья школьников увеличился с 46 до 55%, улучшились показатели физической подготовленности учащихся; б) в начальной школе пос. Горноправдинска количество детей с высоким уровнем физического развития выросло с 27,2 до 45,2%, а количество учащихся с низким уровнем сократилось с 15,5 до 0,1%, положительные изменения в физическом здоровье сопровождались ростом психологического благополучия учащихся; в) в школе с. Коммунар на фоне общего сокращения количества учащихся



(с 195 до 165) увеличилось количество детей 1-й группы здоровья (с 8 до 43), сократилось со 2-й группой (с 160 до 118) и с третьей (с 26 до 9); индекс здоровья увеличился с 26 до 31%; изменилось соотношение уровня физического развития: высокий был зарегистрирован у 23% (вместо 15%) школьников, средний — у 60%, низкий — у 17% (был 25%).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о приобретении педагогами навыков использования внутренних ресурсов для сохранения здоровья: духовных — обретение веры в свою профессиональную миссию, надежды на оптимистическое развитие жизненной и профессиональной ситуации; душевных — рост самооценки (критическое переосмысление себя и педагогической деятельности, повышение уверенности в себе и своих возможностях), рост профессионализма (формирование валеологической компетентности) и психологической культуры (выработка личностных качеств, способствующих реализации конструктивных копинг-стратегий в преодолении жизненных трудностей); телесных — укрепление соматического здоровья.

Актуализация и активизация индивидуальных ресурсов педагогов в результате: а) осознания ими своей «человекосозидающей» миссии; б) формирования ценностно-смыслового отношения к здоровьесозидающей деятельности; в) присвоения символов, ценностей, норм здоровьесозидающей деятельности; г) овладения здоровьесберегающими образовательными технологиями; д) поддержания состояния психосоматического благополучия приводит к сохранению и развитию здоровья учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига, 1992.
2. Фромм Э. Революция надежды. СПб., 1999. С. 21-29.
3. Бодров А.В. Проблема преодоления стресса / Ч. 1.: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. 2006. Том 27. № 1. С. 122-133.
4. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова // Учебник для вузов. СПб: Питер, 2006. 607 с.
5. Cobb, S. Social support as a moderator of laif stress // Psychosomatic Medicine. 1978. Vol. 38. P. 300-314.
6. Holahan C. Life stress and health: Personality, coping and family support in stress resistance / C. Holahan R. Moos // J. of Pers. and Soc. Psychology. 1985. V. 45. P. 739-747.
7. Moos R.H. Approach and avoidance coping responses among older problem and non problem drinkers / R.H. Moos, PL. Brennan, M.Я. Fondacaro, B.S. Moos // Psychology and Aging. 1990. V. 5. № 3 P. 31-40.
8. Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1983. 387с.
9. Смирнов М.Ю. Мифологическое сознание и религия. Теоретико-методологические исследования. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук (09.00.13. религ.). СПб., 2002. 45 с.
10. Пивоев В.М. Функции мифа в культуре // Вестн. Моск. ун-та: Сер.7, Психология. 1993. № 3. № 7. С. 37-45.
11. Днепров С.А. Генезис научного педагогического сознания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 42 с.
12. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его акме и других образованиях и их взаимосвязях // Акмеология. 2004. № 1. С. 15-17.