

3.2. Субъектные характеристики педагога как носителя мировоззренческих основ культуры здоровья

Важнейшим фактором устойчивого развития общества и одновременно одним из условий безопасности государства в будущем является состояние здоровья подрастающего поколения. Но, к сожалению, в России сохраняется в течение последнего десятилетия устойчивая тенденция снижения основных показателей здоровья детей и молодежи. Реальный выход из данной критической ситуации нами видится в формировании культуры здоровья детского населения в качестве мировоззренческих основ личности. При этом

наиболее перспективен путь создания нового здоровьесотворяющего мировоззрения (о чем свидетельствует мировой опыт) через систему образования, где происходит формирование научных основ мировоззрения школьников. В этой связи раскрытие субъектных характеристик педагога как носителя мировоззренческих основ культуры здоровья приобретает не только теоретическую, но и практическую значимость.

Основы мировоззрения закладываются в семье, но это только его бытовой уровень в виде повседневного опыта. В целом же, мировоззрение рассматривается как **целостная система современных научных, обобщённых, методологических знаний**, отражающих сущность и понимание явлений окружающего мира, принятие их личностью как ценность и руководство к деятельности [13].

Развитие научного мировоззрения личности происходит в общеобразовательных учреждениях, и это одна из задач педагогической деятельности. Следовательно, формирование культуры здоровья как составной части мировоззрения учащихся зависит от педагога, который должен выступать активным субъектом этого процесса.

В педагогических исследованиях берется лишь одна из характеристик педагога как субъекта – взаимозависимость, когда он взаимодействует с учеником как объектом или как субъектом [12].

Логика нашего исследования подразумевает несколько иной подход к рассмотрению педагога как субъекта: в качестве **человека – носителя определенных свойств** [9], позволяющих формировать культуру здоровья учащихся.

Мы раскроем только те характеристики субъекта (**аксиологичность, интернальность, автономность, самосозидательность, активность, деятельность, социальность, креативность**), которые позволяют педагогу в меняющихся экономических, политических и социальных условиях страны, быть носителем мировоззренческих основ культуры здоровья.

Смена доминирующих субъектов культуры и их ценностей предопределена сменой культурных эпох. [7; 10] И.Е. Видт соотносит тип культурной эпохи с типом системы образования, при этом указывает, что образовательная система каждой культурной эпохи «зеркалит» ее признаки, служа делу формирования личностей, ус-

пешно реализующих себя в условиях конкретной культуры. Эволюционная смена культурной эпохи влечет за собой изменения в системе образования, адекватные признакам новой культуры. Но если культурная эпоха меняет свои очертания, свои основные признаки, а социальные институты остаются прежними, адекватными предыдущей культуре, то эта ситуация вызывает кризис, что мы и наблюдаем в России.

В подобные переходные, критические периоды развития общества происходит ломка ценностей и потеря психологической стабильности его членов. Ценности выполняют роль фундаментальных норм, они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в значимых ситуациях.

В. Франкл писал, что хотя наследственность, влечения и внешняя среда оказывают влияние на поведение человека, он свободен, потому, что его поведение определяется **ценностями и смыслами**, локализованными в высшем духовном измерении. Значимым для человека является отыскание смысла жизни и влияние его наличия на устремление к жизни [14; 21]. Поэтому **аксиологичность (ценностность)** выступает одним из ведущих признаков субъекта [2].

Изменение приоритетов в общественной жизни, эволюция современных философских воззрений, в соответствии с которыми на первое место, в центр выдвигается человек как высшая ценность, создает условия для совпадения социального заказа общества и гуманистических идеалов педагогики, которые закреплены в Законе об образовании. Поэтому **аксиологичность**, как характеристика субъектных свойств педагога, связана, прежде всего, с гуманистической ориентацией педагогического мировоззрения учителя, которая включает перестройку личности педагога, его ценностных ориентаций в рамках нравственно значимых образований и гуманистических личностных смыслов профессии. Главной ценностью педагогического процесса признается личность ребенка в ее уникальности, индивидуальной неповторимости. В этой связи, объявляются следующие приоритетные ориентации учителя: признание ребенка активным субъектом педагогического процесса, собственного развития, безусловное и безоценочное принятие его уникального

внутреннего мира во всей полноте и напряженности его жизненных проблем, педагогический оптимизм, вера в возможности каждого ребенка, в его способности к свободному выбору, самосовершенствованию, ответственности за свои поступки, творческому и радостному учению и др. Но без достаточного уровня здоровья ребенку не суждено раскрыть все свои способности. Следовательно, отношение к телесному, душевному и духовному здоровью ребенка как непреходящей жизненной ценности также должно находиться в списке приоритетов профессиональной деятельности педагога.

Т.Я. Железнова в диссертации «Становление педагогического мировоззрения будущего учителя» [6] предлагает рассматривать гуманистические ценности в качестве ценностей – целей и ценностей – средств педагогического взаимодействия.

Гуманистической ценностью – целью, можно считать раскрытие телесного, душевного и духовного потенциала ребенка, способствование его самопознанию, саморазвитию, развитию его физических, психологических и духовных потребностей, понимание им своей уникальности, собственного предназначения, свободы, ответственности, в том числе и за состояние собственного здоровья.

Гуманистичность не сводима только к понятиям доброты, поддержки, жалости, сочувствия, не ограничивается только гуманизацией общения, а предлагает выбор всей совокупности средств, создающих условия для активности личности, ее самореализации, адекватных гуманистической цели. В.А.Ситаров и В.Г.Маралов ставят вопрос о ненасильственных средствах ее осуществления, так как одной из причин, довольно часто препятствующих реализации гуманистических идей в педагогическом процессе, является неадекватность их выбора, поскольку «ценности-средства» проявляют себя в области педагогического взаимодействия и в области педагогического контроля. В области средств педагогического взаимодействия выделяются следующие ценности:

- создание благоприятного психологического климата, доверия между учителями и учащимися;
- обращение к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализация мотивационных ресурсов учения;
- стимулирование активности творческих возможностей, самостоятельности детей;

- педагогическая эмпатия, когда, говоря словами В.А.Сухомлинского, «человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями», то есть стремление и умение чувствовать ребенка, вставать на его позицию, посмотреть на все вокруг и на себя, в том числе, глазами детей, понимать их внутренний мир, их проблемы, переживания;

- диалогизм как желание и умение слушать ребенка, аксиологическая основа межличностного диалога;

- сотрудничество как ориентация на взаимодействие в решении учебных и воспитательных проблем;

- приоритет развивающего, проблемного обучения как создающего для ребенка объективные и субъективные условия для личностного роста [6].

Проблема ценностей – средств контроля непосредственно связана с пониманием учителем своей роли в педагогическом процессе не как контролера, оценивающего воспроизведение учебного материала, а как личности, помощника в развитии, во взрослении, проводника в мире знаний, общечеловеческой культуры.

Эта позиция реализуется учителем через:

- умение выйти за рамки ролевых отношений, увидеть в ребенке не только ученика, а развивающуюся личность в ее индивидуальных и многообразных проявлениях;

- способность взрослого влиять на проявление душевных качеств, искренних эмоций и чувств (конгруэнтность учителя);

- способность к фасилитации как помощи в раскрытии внутренних резервов личности ребенка;

- содержательное «безоценочное» оценивание, когда учитель обращает внимание на то, как совершенствоваться ребенку, а не дает ему негативной оценки как личности;

- ориентирование детей на содержательную самооценку, самоконтроль, самокоррекцию;

- педагогическая рефлексия, потребность учителя в анализе собственной деятельности, педагогического процесса, способность критически оценивать свою деятельность, корректировать ее, осуществлять самодиагностику [6].

Вышеуказанные гуманистические ценности-цели и ценности-средства составляют аксиологические основания субъектных характеристик педагога как носителя культуры здоровья.

В условиях новых этически неприемлемых требований, выдвигаемых в рамках модернизации образования (в частности, коммерсализации образовательных услуг), педагогу важно сопротивляться этим негативным явлениям в целях сохранения в себе «добраго и вечного», которое должен педагог нести детям. В русле нашего исследования мы утверждаем: несмотря на существующие объективные политические и экономические проблемы в обществе, действия педагога в определенной степени **автономны** в сохранении индивидуального здоровья учащихся.

Б. Г. Ананьев подчеркивая качество, отличающее одних людей от других – умение противостоять неблагоприятным обстоятельствам и, вопреки им, осуществлять свои замыслы [3] вторит Бандуре, который считает одним из основных проявлений субъектной детерминации – способность людей действовать не так, как это диктуют силы внешнего окружения, а в ситуациях принуждения – сопротивляться ему [17;18;19]. В ситуации навязывания подрастающему поколению ложных ценностей потребительского образа жизни средствами массовой информации (в том числе и через «клипопедагогику») педагогу необходимо быть автономным в вопросах формирования приоритета духовно-нравственных ценностей у детей.

В этом случае, педагог противостоит мощному давлению неблагоприятных социальных сил, проявляя способности к созиданию и самосозиданию. А. Бандура это свойство субъекта обозначает термином «самодетерминация».

На наш взгляд, самодетерминация более полно выражается через признаки **интернальности педагога** как степени независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, при личной ответственности за происходящие с ним события. Интерналы интерпретируют значимые события как результат собственных усилий. Они уверены, что большинство важных событий в личной жизни было результатом собственных действий, поэтому чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается собственная жизнь в целом.

По мнению интерналов, всего хорошего, что было и есть в их жизни, они добились сами, поэтому способны с успехом достигать своих целей и в будущем. Педагоги-интерналы берут на себя ответственность и за все отрицательные события в жизни, обвиняя прежде всего себя в профессиональных неудачах и семейных неурядицах. В причинах возникновения болезни они видят свою вину и полагают, что выздоровление во многом зависит от их собственных действий, а не от помощи врачей, поэтому прилагают личностные усилия для сохранения здоровья. Находясь в ученическом школьном коллективе, эти педагоги убеждены, что психоэмоциональное и физическое состояние учащихся зависит прежде всего от их действий.

Таким образом, педагогам с высоким уровнем интернальности присуща **активная жизненная позиция, независимость и ответственность** за собственную деятельность, поэтому они считают себя ответственным и за здоровье учащихся. Кроме того, проявляя устойчивую позитивную самооценку, убежденные в своей эффективности они являются эффективными режиссерами-постановщиками собственной жизни [19].

В этой связи, субъектность педагога раскрывает «качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению, развитию» [1]. Поэтому в качестве одной из характеристик субъекта мы рассматриваем **активность** личности, в логике нашего исследования – как готовность и способность к здоровьесберегающей деятельности.

Но субъект характеризуется через различные формы внешней и внутренней активности. Он инициирует, творит, создает внутренний мир и поступки человека, контролирует чувства, вырабатывает жизненные стратегии, разрешает трудные ситуации, ставит жизненно важные задачи, вырабатывает способность ладить с людьми, создает условия для развития личности [4].

Следовательно, следующей характеристикой личности педагога как субъекта является **деятельность**. По А. Н. Леонтьеву, человек как субъект, телесен и функционален; это существо, которое **действует активно и целесообразно**, строит свою деятельность, выделяя ее структурные компоненты; прогнозирует результаты; проявляя опосредованность, ориентируется на другого человека как

носителя социальных значений; выделяет не совпадающие со значениями личностные смыслы, открывает их для себя; выделяет себя из общества, осознает себя, сравнивает с окружающими [8; 9].

Педагог, прежде всего для себя, должен открыть смысл здоровьесберегающей деятельности, и при этом ориентироваться на учащегося, видя ценность его как личности, адекватно оценивая свою роль в здоровьеобеспечении и здоровьесформировании каждого конкретного ребенка, создавая научное мировоззрение ученика в силу общественной значимости своей профессии.

В данном случае мы говорим уже о социальности субъектно-ностных характеристик педагога.

Н.Г. Яблокова отмечает, что **социальный субъект** формируется не в результате волеизъявления, а создается на основе общественной потребности, которая предопределяет его функцию и роль. Социальный субъект представляет собой социальное образование, детерминируемое системой каузальных, структурно-функциональных, динамических связей, обеспечивающее равновесие и поступательное развитие как общественной системы в целом так и отдельных ее частей. Автор рассматривает человека как активного творца общественной истории. Специфика социальной субъектности осуществляется через «погружение» субъекта в социальный контекст. Н.Г. Яблокова указывает на значимые признаки социального субъекта: соотнесенность его жизнедеятельности, потребностей и интересов, ценностных ориентаций с обществом в целом, с определенной сферой его жизни или структурой. Деятельность и активность социального субъекта имеет своим предметом (явно или неявно, сознательно или бессознательно) творение истории» [16].

Так как обязательным атрибутом педагога как человека культуры является его свойство – активно творить общественную историю, культуру, через становление мировоззрения у подрастающего поколения, **в логике нашего исследования – активно творить и культуру здоровья как мировоззренческого компонента.**

К.А. Абульханова-Славская [1] считает, что человек – субъект в том смысле, что он обладает способностью осуществлять преобразования в социальной жизни, поэтому и выделяет такие атрибуты субъекта деятельности как: способность к саморегуляции; творче-

ское отношение к осуществлению деятельности; целостность деятельности; самостоятельность; способность самосовершенствования и совершенствования деятельности.

И здесь мы делаем акцент на одном из важнейших свойств педагога как субъекта – **хозяине своей судьбы, а следовательно, и своего здоровья.**

Таким образом, педагог как субъект – это познающее существо, он *преобразователь* действительности, способный отнестись к ней *ценностно*. Субъект проявляется через сознание и деятельность; он *детерминирует* свою деятельность и взаимоотношения с миром, формирует *самодетерминацию* как самоорганизацию, самоопределение, самосозидание,.

А. Маслоу, подчеркивая самосозидательную сущность человека, отмечает: «Сердцевина, или Самость проявляется во взрослом человеке только отчасти, посредством ее раскрытия и принятия того, что есть в человеке изначально. Отчасти же она является творением самой личности». Высшее проявление активности, творческой и продуктивности человека, его развитие «изнутри» автор выражает через понятие «самоактуализация» [20]. Самоактуализация – это реализация себя, становление человека таким, каким он способен стать, это – постоянный выбор быть самим собой или конформным. Важным условием самоактуализации является наличие Я и возможность к нему прислушаться, познать его. Автор связывает самоактуализацию с честностью перед собой; трудом, чтобы сделать первоклассно то, что можешь; ответственностью, мужеством и смелостью, чтобы избавиться от иллюзий о себе. Очень важно для А. Маслоу, что самоактуализирующийся человек не заиклен на себе, он вовлечен в какое-то дело, его жизнь посвящена предельным ценностям, выше и подлиннее которых в бытии ничего нет: добру, закону, справедливости, красоте, истине и т.д.

Мы педагога-субъекта понимаем как уникальное самоценностное существо, как автономного, и одновременно объединенного с другими, создающего свою жизнь и создающего общественную историю.

Интегральным показателем развитости, зрелости социального субъекта является «культура», которая в социально-философском смысле характеризует человека и группу как сознательных, творче-

ских, способных к самостоятельности, обладающих свободой и ответственностью за свою судьбу и судьбу других, за ход исторических событий. «Человек — не чистый лист бумаги, на котором культура может писать свой текст; он — существо, заряженное энергией и структурированное определенным образом, существо, которое, адаптируясь, реагирует специфическим и установленным образом на внешние условия. ...И если бы человек мог адаптироваться ко всем условиям, не сопротивляясь тем, которые противны его природе, он никогда не имел никакой истории вообще» [15].

Таким образом, анализируя философские и социокультурные признаки, выделяемые у педагога как субъекта, в контексте нашего исследования используются следующие его характеристики: активность, деятельность, автономность, креативность, ценностность (аксиологичность).

Поскольку основной социальной функцией педагогического корпуса является развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала общества, педагог, выступая хозяином своей судьбы, выполняет роль творца социальных и духовных трансформаций через формирование мировоззрения у детей. Следовательно, овладев культурой здоровья как мировоззренческой детерминантой, педагог формирует у учащихся здоровьесберегающее и здоровьетворящее мышление.

Сотрудники педагогического коллектива, занимающегося сохранением и восстановлением здоровья учащихся априори должны владеть культурой здоровья, которая выступает в качестве сложного многокомпонентного образования, включающего *культуру здоровья личности и культуру здоровья педагога как профессионала*. Для последней характерны удовлетворительный уровень профессионального здоровья учителя и обеспеченная интернальностью и творческим потенциалом личности направленность педагогической деятельности на развитие здоровья учащихся через а) применение здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе и б) формирование культуры здоровья школьников как мировоззренческого компонента.

Культура здоровья педагога в качестве системно-интегративного образования опирается на *конгруэнтность* профессиональных ценностей учительства как корпоративной группы и

личностных смыслов здоровьесберегающей и здоровье-творческой деятельности педагога. *Гармонизация* личностных и профессиональных потребностей в здоровьесформирующей деятельности происходит на основе активизации социально-психологических, инструментальных и материальных ресурсов педагога. *Совершенствование* ценностно-смыслового, эмоционально-волевого и практического компонентов культуры здоровья педагога осуществляется через этапы наставничества, сотрудничества, консультирования, координации валеологически компетентным педагогическим коллективом.

Эффективность формирования культуры здоровья педагога зависит от создания здоровьесобещающей профессиональной среды через организацию материальных, финансовых, научно-методических условий и культивирование социальной поддержки валеологически компетентным педагогическим коллективом здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности педагога.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 36-52.
2. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления: Монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2004. -С.17.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 383 с.
4. Анцыферова Л. А. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский и др. М.: Академический проект, 2000.- С.27-42.
5. Видт И.Е. Культурологические основы образования. Изд-во Тюм ГУ, 2002.164 с.
6. Железнова Т.Я. Становление педагогического мировоззрения будущего учителя. Канд. дисс. пед. наук. Нижний Новгород. 1996.- с.55-56.
7. Лапин Н.И. Ценности социальных групп и кризис общества / Под ред. Н.И. Лапина. М.: Занне, 199.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. - С. 159.

9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.- С. 94-323.
10. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1997.- № 1.- С. 20-27.
11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Язъ, 1995.С. 432.
12. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей - М.: Педагогическое общество России, 2002. - С. 44-46.
13. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника / Под ред. Г.Н. Филонова. -М., 1983. - С.43
14. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Питер, 2000. -С. 245-255.
15. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть. Минск: Изд-во В. П. Ильина, 1997.- С. 26.
16. Яблокова Н.Г. Социальный субъект: генезис, сущность, факторы становления и развития: Дис. ... докт. философ, наук. М., 2000.- С. 329-330.
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Nall, 1986.
18. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman & Company, 1997.
19. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Nall, 1986.
20. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. New York, 1967.
21. Frankl V. Man's search for meaning. An introduction to Logotherapy. Boston, 1962.

3.3. Валеологическая компетентность педагогического коллектива

Необходимость внедрения новых стратегических подходов в вопросах сохранения здоровья населения заставляет государство и общество идти по пути развития культуры здоровья населения прежде всего через образование.

Но в результате кризиса ценностей современного мира, мировоззренческой и нравственной дезориентации общества в российском образовании отмечаются сложные и противоречивые процессы. В ситуации установления новых социальных, экологических и культурных реалий, когда, в частности, жестко идеологизирован-

ные установки сменились неопределенностью духовных начал, «запутанностью» ценностных ориентации, институционные требования многообразно и весьма неотчетливо дифференцируются и подчас противоречат друг другу. Так, цели формирования личности как разносторонне интегрированной в культуру и свободно, в диалоге различных подходов определяющей себя в ней, противоречат учебным планам и программам. Плотность, насыщенность программ научными сведениями, нередко такими, которые необходимы узкому специалисту, ведут к перегрузке учащихся, не дают возможности их личностного осмысления. А требования (цели и задачи) гуманитаризации образования, осознаваемые как сверхактуальные, приходят в противоречие с требованиями стандартов, ограничивающими воспитательно-образовательный потенциал и смысл учебного материала. Все это противоречит классической отечественной традиции, в которой глубоко осознаны человекосоздающие начала образования [2].

Массированное влияние переизбытка информации, дефицит человечности и одухотворенности знания, привели, наряду с другими факторами, к утрате школьниками интереса к обучению и воспитательным мероприятиям, к ухудшению психоэмоционального и соматического здоровья детей, которое уже характеризуется крайне низкими показателями.

В новой парадигме педагогики формирование личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой, рассматривается и как критерий успешности современного образования, и как цель образования.

Для осуществления вышеуказанной цели необходим определенный биологический и физиологический потенциал организма учащихся, то есть определенный уровень психосоматического здоровья школьников. Следовательно, обучение и воспитание должны включать овладение основами здоровья, другими словами – в образовательных учреждениях необходимо формировать культуру здоровья личности. На наш взгляд, развитие культуры здоровья учащихся сегодня уже не предмет выбора, а условие выживания и школы как таковой, и нации в целом.

Анализ философских, культурологических и психолого-педагогических концепций, раскрывающих многоаспектную природу и индивидуального здоровья, и культуры личности позволяют определить культуру здоровья как неотъемлемую часть процесса развития личности, отражающую приверженность к общечеловеческим здоровьесохраняющим ценностям, включающую определенный уровень знаний, умений и навыков, ведущих к здоровьесберегающей и здоровьеформирующей деятельности, результатом которой является самосовершенствование индивидуального здоровья, активное долголетие личности, творческая деятельность по преобразованию собственного здоровья и здоровья окружающих людей.

Несомненно, что в ухудшении состояния здоровья у школьников в какой-то мере виновно и нездоровье учителей. По статистическим данным, 30% учителей имеют признаки вегето-сосудистой дистонии, склонность к невротическим нарушениям отмечается у 53% учителей, до 79% работников образования имеют хронические заболевания различной степени тяжести, в основном психосоматической природы. Для учителей со стажем работы 15-20 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «эмоциональное выгорание», профессиональные деформации и деструкции. У трети учителей показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами [1;8;9]. Следовательно, показатели профессионального здоровья учителей нельзя назвать даже удовлетворительными.

Одной из проблем, на наш взгляд, является не только низкая престижность индивидуального здоровья, резко заниженное самосознание учителей о ценности здоровья, но и, в целом, низкий уровень профессионального самосознания. К сожалению, у педагога утрачивается не только ценность себя как личности в обществе, но и осознание себя в качестве «человека культуры».

Социокультурный характер педагогической жизни объективно не позволяет учителю замкнуться на его профессионально-деятельностных задачах, как бы они ни были методически и практически обязательны. Осознание себя в качестве «человека культуры» – это глубокое осознание прежде всего своей изначальной, по профессиональной принадлежности, причастности к культуре. То есть, уже в своей профессии педагог должен чувствовать себя в

русле известной традиции – школе просветительства, «учительства» жизни.

Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов указывают на то, что учитель-мастер не только вводит учащихся в определенную науку, но и передает образ мыслей, философию мира, ощущений, умение особому видеть окружающее [5]. Формируемая в реальной профессиональной деятельности мировоззренческая позиция и рефлексия, возникающая на проблемные ситуации в этой деятельности, приводят к осознанию себя не только как предметника, односторонне (научно-познавательного) направленного в своем развитии профессионала, а как целостной личности, готовой и способной к разностороннему и социальному миру, то есть осознанию себя как субъекта и представителя культуры. Сознательно и интуитивно педагогом предчувствуется свое «человекоформирующее» предназначение.

Учитель выступает как бы генератором информации, причем «под генерацией информации следует понимать не только передачу количества знаний, но и передачу информативных качеств личности самого учителя. Ученик, находясь под воздействием личностных параметров своих учителей, оказывается под синергетическим влиянием педагогического окружения» [6].

Педагоги внешним видом, выражением лица, жестами, речью формируют вокруг себя информационное поле, оказывающее воздействие на учащихся. Нервозность, излишнее возбуждение, окрик, менторский подавляющий тон, также как и бездушные, безразличные не могут не влиять на психическое здоровье школьников. Кроме того, подобные ситуации разрушают процессы коммуникативного взаимодействия учителей и учащихся. Важно в целях сохранения психосоматического здоровья учащихся, чтобы педагогическое окружение создавало учащимся эмоционально комфортную среду, то есть деятельность педагогического коллектива должна характеризоваться как здоровьесберегающая и здоровьесозидающая.

Приобщаясь к культуре здоровья, педагог формирует у себя установку на уникальность жизни, на непреходящую ценность здоровья, на готовность строить свою педагогическую деятельность в соответствии с потребностями и физиологическими возможностями ребенка. Эти качества необходимы любому учителю, так как они

заложены в слагаемых его профессиональной культуры. Следовательно, недостаточно, чтобы только некоторые учителя владели культурой здоровья, необходимо формирование культуры здоровья педагогического коллектива в целом, то есть, владение им валеологической компетентностью.

Необходимо отметить, что компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым для отечественной системы образования. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных ученых, как В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и их последователей.

Обобщая исследования по данному направлению, И.А. Зимняя выделяет три этапа в развитии компетентностного подхода. Первый этап (1960-1970 гг.) включил введение в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция. Для второго этапа (1970-1990 гг.) характерно использование категории компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Третий этап (1990-2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании. [3].

Следует отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция». Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии [4; 7].

В отечественной педагогике и психологии используются понятия образовательной компетенции (С.Е. Шишов, А.В. Хуторский), педагогической компетентности (Л.М. Митина), коммуникативной компетентности (Л.А. Петровская), профессиональной компетентности (А.К. Маркова), и др.

Под валеологической компетентностью педагогического коллектива мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков педагогов по сохранению здоровья, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к здоровьесберегающей и здоровье-

формирующей профессиональной деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Ахмерова С.Г. Здоровье педагогов: профессиональные факторы риска // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. - 2001. - № 4.- С. 28-30.
2. Батракова С. Н Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии.- 2002.- № 4.- С. 148-159.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата звания // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
4. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопр. психологии. - 1996. - № 1.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригоженным // Вопросы философии. - 1992. - № 12. -С. 8.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начало нелинейного мышления // Общественные науки и современность. - 1994. - № 3. - С. 17.
7. Самурчай Р., Рогальски Ж., Рабардель П. Развитие индивидуальной в коллективной компетенции и инструментальная деятельность в производственных ситуациях // Иностранная психология. - 1996. - № 6 - С. 14-46.
8. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития. СПб.: Петроградский и К., 1995. - 352 с.
9. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1988.- 272 с.