

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 человекосозидающие 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 здоровьесформирующей 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.