



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования

З.И. Тюмасева, Л.П. Архипова, И.Л. Орехова

**ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ
ВНУТРИШКОЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Монография

Челябинск
2019

УДК 378.997 : 613.4
ББК 74.480.8 : 51.204
Т 98

Тюмасева, З.И. Эколого-валеологическая готовность учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации [Текст]: монография / З.И. Тюмасева, Л.П. Архипова, И.Л. Орехова; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. – 209 с.

ISBN 978-5-6042490-0-0

Данная монография явилась результатом многолетней работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, созданию здоровьесберегающей образовательной среды. Большое внимание в исследовании уделено теоретико-методологическим основам формирования эколого-валеологической готовности учителей, реализации системного, личностно-деятельностного и ценностного подходов, разработке модели и выявлению комплекса педагогических условий эффективной ее реализации.

Предназначена для преподавателей, студентов, аспирантов, а также учителей общеобразовательных организаций, которые заинтересованы в повышении квалификации по эколого-валеологическому образованию и здоровьесбережению.

Рецензенты:

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

В.И. Павлова, доктор биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»).

Научный редактор

Е.А. Шумилова, доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Института развития образования Краснодарского края.

ISBN 978-5-6042490-0-0

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретические аспекты формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	9
1.1. Состояние проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	10
1.1.1. Развитие экологической составляющей образования	10
1.1.2. Развитие валеологической составляющей образования	24
1.1.3. Развитие эколого-валеологической составляющей образования	34
1.2. Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы	40
1.3. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	63
Выводы по первой главе	86
Глава 2. Педагогическая эффективность формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	91
2.1. Общая характеристика педагогического исследования проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	91
2.2. Педагогическая эффективность модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	95
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	140
Выводы по второй главе	151
Заключение	154
Библиография	157

Приложения	180
Приложение 1. Характеристика вариативного компонента комплексной программы эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации	180
Приложение 2. Примерная структура индивидуальной программы развития самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе	182
Приложение 3. Оценка упреждающей, пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды	183
Приложение 4. Система основных показателей итоговой познавательной эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды	184
Приложение 5. Качественные критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды	186
Приложение 6. Содержательный блок модели, обеспечивающий развитие у учителей эколого-валеологических потребностей в системе внутришкольного повышения квалификации	190
Приложение 7. Карта определения уровня готовности учителя к эколого-валеологической работе в школе	191
Приложение 8. Самодиагностика учителя по выявлению субъект-субъектности в отношениях «учитель-ученик»	193
Приложение 9. Сравнительный анализ данных об уровне реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов на начальном, промежуточном и итоговом срезях	203
Приложение 10. Сравнительный анализ данных об уровне внедрения в учебно-воспитательном процессе принципов здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий на начальном, промежуточном и итоговом срезях	204
Приложение 11. Сравнительный анализ данных применения в образовательном процессе эколого-валеологической аттракции различных учебных предметов на начальном, промежуточном и итоговом срезях	205
Приложение 12. Сравнительный анализ данных об уровне внедрения в систему контроля за качеством знаний учащихся рейтинговой оценки; эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся на начальном, промежуточном и итоговом срезях	206
Приложение 13. Сравнительный анализ данных об уровне реализации в образовательном процессе дисциплин по культуре здоровья, включение учителей в разработку валеологизированных курсов на начальном, промежуточном и итоговом срезях	207

ВВЕДЕНИЕ

Продолжающаяся глобализация противоречий между обществом и природой приобретает в XXI веке все новые оттенки, которые отчетливее демонстрируют вступление человечества в мировоззренческий кризис.

Комплексная гуманитарная методология изменения самого человека, его мировоззрения, отношения к природе, окружающей среде, своему здоровью, поведению, стилю жизни и самого типа культуры призвана изменить существующую ситуацию в образовании подрастающего поколения, актуализируя важнейшую задачу сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образования через широкомасштабное внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий.

В процессе реформ, осуществляемых на современном этапе развития страны, создаются правовые, экономические, организационные основы здоровьесбережения в образовательных учреждениях. В соответствии с Национальной доктриной развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы», Федеральными требованиями к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников, Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Федеральным законом Российской Федерации «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» и другими законодательными и нормативными документами, образование призвано формировать и развивать у обучающихся физический, психологический, духовный и нравственный компоненты здоровья, а также определять физическую и психологическую безопасность личности в образовательном процессе. Здоровье подрастающего поколения – одно из приоритетных направлений Национальной доктрины образования Российской Федерации. Увеличение спроса на образовательные услуги без ухудшения состояния здоровья детей способствует постоянному «...развитию системы подготовки и переподготовки работников, совершенствование системы непрерывного

образования...» (Федеральная программа развития образования). Данное исследование посвящено внутришкольной системе непрерывного повышения квалификации учителей в области формирования здоровьесберегающей образовательной среды. Однако отсутствие надежных механизмов реализации принятых государственных решений и недостаток квалифицированных кадров, способных на высоком уровне создавать здоровьесберегающую образовательную среду, как средство сохранения и укрепления здоровья учащихся, и вести в школе эколого-валеологическую работу, не дают возможности сегодня кардинально изменить создавшуюся ситуацию в образовании России.

Это позволяет обозначить проблему поиска путей и условия формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, которая обеспечит не только эффективное преподавание предметных дисциплин с эколого-валеологическим содержанием, но и целесообразную коллективную работу педагогов отдельного образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

В последние годы все более актуальной становится потребность в новой системе непрерывного повышения квалификации, которая охватывала бы различные направления и, в частности, эколого-валеологическую подготовку и переподготовку учителей в рамках отдельной общеобразовательной школы в течение различных временных периодов.

Основу теоретической разработки такой системы составляет идея эколого-валеологического образования, рассматриваемая в работах Л.П. Архиповой, Е.Г. Кушниковой, Л.В. Моисеевой, Д.В. Натаровой, И.Л. Ореховой, Л.И. Пономаревой, В.П. Соломина, Л.Г. Татарниковой, З.И. Тюмасевой, Н.Н. Щелчковой и другие. Этими учеными были определены пути и средства формирования экологической, валеологической, эколого-валеологической готовности учителей.

Вопросами здоровьесбережения занимаются многие ученые, методисты, психологи, медики. Общим основам науки валеологии посвящены рабо-

ты отечественных ученых (И.И. Брехман, Г.К. Зайцев, Н.Б. Захаревич, В.В. Колбанов, И.Л. Орехова, В.И. Прокопенко, Н.К. Смирнов, В.П. Соломин, А.И. Субетто, Л.Г. Татарникова, Е.П. Горохова, А.Т. Тутатчиков, З.И. Тюмасева и др.).

Однако, несмотря на безусловный приоритет здоровья подрастающего поколения, проблема оздоровления субъектов образования и самого образования в достаточной степени еще не решена. Причины этого в недостаточной изученности многих ее аспектов, в частности:

- не определены структура и содержание непрерывного повышения квалификации педагогов в области создания условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего человека;

- не разработана в достаточной степени эффективная система формирования эколого-валеологической готовности учителей в рамках внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей и педагогических коллективов в целом;

- четко не выявлены целевые, содержательные, организационные, технологические и результативные составляющие данной системы.

Таким образом, актуальность формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации как многоаспектной проблемы, имеющей в настоящее время важное социальное и профессионально-педагогическое значение, определяется следующими факторами:

- во-первых, возросшими требованиями государства и общества к профессиональной компетентности учителей в области создания условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего человека;

- во-вторых, изменением отношения к здоровью и оздоровлению субъектов образования – индивидуальному, групповому, коллективному;

- в-третьих, приобретением особой значимости этой проблемы именно для учителей всех специальностей, поскольку от здоровья человека и здоровья окружающей среды зависит будущее страны;

– в-четвертых, потребностью теоретического обоснования формирования эколого-валеологической готовности педагогов и педагогических коллективов;

– в-пятых, необходимостью широкого внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий, нацеленных на интерактивное оздоровление и формирование мотивации на здоровье;

– в-шестых, недостаточной разработанностью проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в теории и практике педагогики общеобразовательной средней школы.

На основании анализа существующих к настоящему времени исследований в педагогике, экологии, валеологии и методики преподавания эколого-валеологических дисциплин в вузе и системе непрерывного повышения квалификации была сформулирована проблема исследования. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью общества в подготовке и повышении квалификации учителей, обладающих высокой способностью к сохранению и укреплению здоровья учащихся, ориентированных на здоровый образ жизни, и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработкой путей их формирования.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО- ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Среди причин, обуславливающих современный глобальный кризис, особую роль приобретают масштабные и глубинные неблагоприятные изменения, которые происходят в окружающей среде. Существуют различные стратегии устранения названных причин, среди которых, во-первых, комплексная гуманитарная методология изменения самого человека, его мировоззрения, поведения, стиля жизни и самого типа культуры; а во-вторых, широкомасштабное внедрение ресурсосберегающих технологий. Основным средством реализации названных стратегий является образование вообще и экологическое (а точнее, эколого-валеологическое) образование прежде всего.

Высшее назначение самого образования заключается в формировании взаимоотношений подрастающего человека с окружающей природой, обществом и самим собой – с целью достижения гармонии и благополучия.

В современной теории и практике образования экология, спроецированная на дидактику, становится не только предметным образованием, но и видом образования вообще: такова общенаучная сила и интеграционный потенциал экологии.

Создатель валеологии И.И. Брехман обратил внимание [41] на ее связь с экологией, биологией, медициной, психологией; позже В.П. Казначеев связал ее еще и с социологией, антропологией, человековедением [83].

Сущностная интеграция экологии и валеологии, которая произошла в основном в последнем десятилетии XX века, обусловила формирование образовательного феномена.

Чтобы изучить формирование и развитие феномена «эколого-валеологическое образование» обратимся к его предпосылкам – экологии и

валеологии, которые рассматриваются в нашем случае в аспекте профессиональной готовности учителей.

1.1. Состояние проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Хотя экология терминологически определена Э. Геккелем в конце 70-х гг. XIX века, валеология утвердилась трудами И.И. Брехмана в конце 80-х гг. XX века, а эколого-валеологический аттрактор вошел в науку в 90-е годы прошлого века (усилиями В.П. Казначеева, А.И. Субетто, З.И. Тюмасевой), предыстория названных видов знаний восходит к трудам Гиппократов, Аристотеля и других древнегреческих философов, труды которых содержат сведения явно экологического, валеологического и эколого-валеологического характера [139, с. 9].

И хотя экология, как наука, сформировалась к 1900 г., только в 60-е гг. XX века слово «экология» приобрело популярность и быстро стало отраслью науки, связанной теснейшим образом сначала с образованием и повседневной жизнью каждого человека, а затем и с валеологией, эколого-валеологией [139, с. 9].

1.1.1. Развитие экологической составляющей образования

В современной теории и практике образования экология является не только предметной областью, но, более того, феноменом образования, выступая в роли интегратора различных образовательных областей. И тогда возникают эколого-экономическое, эколого-гуманитарное, эколого-психологическое, эколого-педагогическое, эколого-валеологическое, нравственно-экологическое и другие комбинации.

В монографии внимание уделено именно феномену «эколого-валеологическое образование» в силу глубинной сущностной взаимосвязи экологии и валеологии, экологического образования и валеологического образования, вслед за которыми появилось эколого-валеологическое образование.

По различным проблемам эколого-валеологического образования защищены несколько диссертаций [100; 133; 205; 225]. Однако проблема подготовки учителей в области эколого-валеологической аттракции учителей оставалась до сих пор открытой.

Развитие эколого-валеологической подготовки (а, следовательно, и готовность) учителей обуславливается в основном следующими факторами:

- развитием экологического образования;
- развитием валеологического образования;
- развитием эколого-валеологического образования;
- развитием эколого-валеологической переподготовки и повышением квалификации в системе соответствующих институтов повышения квалификации и переподготовки;

- непрерывным повышением эколого-валеологической квалификации в системе отдельной общеобразовательной школы с целью адаптации учителя к условиям образования. И хотя исследование обращено к последнему из названных факторов, его развитие будем рассматривать в контексте всех остальных.

В планетарном масштабе необходимость экологического образования, формирование экологической культуры населения, как условия устойчивого развития цивилизации, установлена в конце 50-х гг. XX века.

Экологическое образование становится объектом международного сотрудничества в процессе деятельности международных и национальных правительственных и общественных организаций. Международное рабочее совещание по проблемам образования в области окружающей среды (Невада, 1970) обозначило подходы к трактовке экологического образования и принципам разработки его содержания. Международная конференция, которая проходила в Стокгольме в 1972 г., утвердила Международную программу по проблемам окружающей среды (ЮНЕП), имеющую юридическую силу. На первой межправительственной конференции по образованию в области ок-

ружающей среды (Тбилиси, 1977) обоснованы основные принципы экологического образования, разработаны и утверждены рекомендации, заложенные затем в основу многих национальных программ непрерывного экологического образования (НЭО). Международный конгресс в Москве в 1987 году уточнил цели и задачи НЭО.

На пороге XXI века человечество оказалось в условиях обострения экологического и общественного кризиса, для предложения которого все большее значение приобретает всеобщее и непрерывное экологическое образование. Более того экологизация образования представляется стратегически важным принципом общественного развития.

В «Повестке дня на 21 век» [153] образование рассматривается не как самоцель, но как основной механизм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни, что необходимо для обеспечения устойчивости общества; при том, что образование является основополагающим правом человека.

Основные положения устойчивого развития разработаны комиссией ООН и одобрены Конференцией глав государств в Сан-Франциско в 1993 г.

Устойчивое развитие предполагает сохранение на земле биоразнообразия как главного фактора сохранения естественного круговорота веществ в природе и соблюдения динамического равновесия в социозкосистемах различного уровня, компонентами которого являются общество и природная среда. Исходя из этого, экологическое образование тесно связано с общественными, производственными, межличностными и семейными отношениями и должны охватывать все формы сознания – обыденное, научное, нравственное, философское, эстетическое, коллективное, бессознательное.

Разработка Комиссией по устойчивому развитию в 1996 году специальной программы в области образования явилась определяющим фактором в выработке приоритетов и обеспечении направлений образовательных мероприятий.

В докладе Генерального секретаря ООН «Просвещение и информирование населения в интересах устойчивого развития» в мае 2001 г. в рамках

подготовки к всемирному саммиту по устойчивому развитию в Йоханнесбурге определено, что образование следует рассматривать в качестве длящегося всю жизнь процесса, который необходимо не только корректировать, но и изменять, преобразовывать. Так складывается развитие экологического образования на мировом уровне.

Свою историю экологическое образование имеет в России.

Принято считать, что в 60-е гг. XX века предпринимаются первые попытки создания в нашей стране системы непрерывного экологического образования, которое направлено в основном на овладение разносторонними знаниями о природе, приобретение умений и навыков природоохранной деятельности, бережного отношения к природе, заботы о ее сохранении, формирования гражданской ответственности за ее состояние.

Однако первые в России реальные работы в области охраны природы, сочетавшиеся с «природоохранным просвещением» начаты с открытием в Томске в 1888 г. Сибирского университета. В последующие годы это движение начало развиваться в других учебных центрах России. Значительная часть выпускников университетов страны шли после 1917 г. учительствовать в общеобразовательные школы и средние специальные учебные заведения и несли потенциал экологических знаний и умений в практическую деятельность по охране природы, распространяя его в широкие народные массы.

В 40–50 гг. XX столетия в Московском и в других университетах страны введены курсы «Охрана природы» и «Общая экология». В Казанском университете в 1969 г. открывается первая в стране кафедра охраны природы.

В 60-е гг. XX века проблемы образования в области окружающей природы изучали Б.В. Бруновт, Н.М. Верзилин, Б.В. Всесвятский, И.Д. Зверев, В.М. Корсунская, Н.А. Рыков, В.А. Тютюрев и др.

В начале 70-х гг. курс «Охрана природы» вводится в педагогических вузах России.

В 80-е гг. XX века в методологическом и методическом обосновании биологических курсов усиливаются природоохранные и экологические ас-

пекты. Пришло глубокое осознание того, что изучение биологических дисциплин создает максимальные воспитательные возможности в формировании познавательного, эстетического (чувственного) и рационально-потребительского отношения человека к природе, осознания им экологической ответственности перед природой, а, следовательно, мировоззренческого и общекультурного совершенствования экологических знаний для гражданина планеты.

Происходит масштабное включение экологических знаний в систему общего образования, что приводит к переосмыслению роли ряда ключевых образовательных понятий, а, значит, дедуктивных и методологических основ: ценностей, целей образования, понятий: «образовательная среда», «образовательные отношения», «образовательные технологии» и др. В этом и заключается экологизация общего образования, а не только в насыщении его экологическими курсами или экологическим материалом отдельных учебных предметов.

Большой вклад в разработку методологических основ, содержания, форм и методов экологического образования внесли отечественные и зарубежные ученые: Л.П. Анастасова, Н.Д. Андреева, Д.П. Гольнева, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, М.Н. Камшилова, Г.Е. Ковалева, В.Д. Комиссаров, Н.М. Мамедов, Ю. Одум, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, Э. Пианки, Р. Смит, И.Т. Суравегина, П. Фабр, С. Шварц и др.

Последующее развитие российского общества открыло новые перспективы реальных изменений системы образования. Их осуществление – сложный и многоплановый процесс, требующий решений многих проблем как возникающих вновь, так и доставшихся в наследство от прошлого. В ходе проводимых преобразований наряду с ярко выраженными позитивными явлениями наблюдаются и негативные.

Экологическое образование как подсистема общей системы отечественного образования также является носителем позитивных и негативных явлений, имея при этом специфические проявления. Более того, совместная

коллегия Гособразования СССР, Госкомприроды СССР, Бюро комиссии АН СССР по биосферным и экологическим исследованиям и АПН СССР (1991) признала положение экологического образования в стране неудовлетворительным и отметила, что система дошкольного, школьного, профессионально-технического, высшего и среднего специального образования, повышения квалификации и переподготовки кадров в области охраны окружающей среды – «сегодня не способна обеспечить реализацию поставленных перед ней задач» [208, с. 221].

Эти оценки учитывались при разработке федеральных и региональных документов:

- «Концепция общего среднего экологического образования» [91];
- «Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации [134];
- «Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области» [92].

Несмотря на значительные и постоянные усилия международных, общероссийских и региональных организаций, работающих в области экологии и экологического образования, «призрак экологического кризиса стал грозной явью. Его тяжелая поступь слышна в аномалиях климата, опустынивании планеты, кислотных осадках. Биосфера серьезно больна. Ее поразило вмешательство человека в ее жизнь» (Н.Ф. Реймерс, «Экологический манифест» [161, с. 359–363]). И это притом, что конец XX и начало XXI веков названы решением ЮНЕСКО годами экологического образования, «которое рассматривается как «важнейшее средство преодоления глобального экологического кризиса» во всех странах мира [157, с. 8].

С момента проведения Конференции ООН по окружающей среде (Тбилиси, 1977) происходит смещение интересов на экологизацию системы образования и признается, что утилитарных соображений и выгод от сохранения природы совершенно недостаточно для преодоления существующего экологического кризиса: необходимо воспитание нематериальных духовных цен-

ностей природы и человека. Следовательно, учебные курсы, ориентированные на устойчивое развитие общества, должны быть нацелены на формирование гражданственности, этических основ поведения, экологической этики и любви к природе.

Важность приведенного аргумента подчеркивается тем, что одна из научно-прикладных программ, патронируемых ООН, называется «Воспитание у подрастающего поколения культуры любви к природе», которая глубоко взаимосвязана с другой программой ООН – «Школа укрепления здоровья». Эта взаимосвязь обуславливается нацеленностью обеих программ на формирование у подрастающего человека и поколения в целом рациональных взаимоотношений с окружающим миром.

И, может быть, одна из причин невысокой эффективности прикладной экологии заключается в том, что экологическое познание, экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическая культура слабо опираются на любовь человека к природе, культуру этой любви, которая недостаточно изучена и реализуема. Еще в 1990 году Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор сказал по этому поводу: «Наше выживание и защита окружающей среды могут оказаться лишь абстрактными понятиями, если мы не внушим каждому ребенку простую и убедительную мысль: люди – это часть природы, мы должны любить наши деревья и реки, пашни и леса, как мы любим саму жизнь» [208].

Для утверждения приоритетности экологического образования в России созданы вполне достойные правовые предпосылки в виде следующих документов (в дополнение к вышеназванным):

- Федеральный закон Российской Федерации «Об охране окружающей среды (в последней действующей редакции от 01.01.2019);
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г., № 273);
- Указ Президента «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года» (от 19.04.2017, № 176);

- «Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации» (2000);
- Указ Президента РФ «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (от 01.04.1996, № 440);
- Проект. Программа экологического воспитания детей и молодежи в системе образования Российской Федерации на 2017–2020 гг.;
- Муниципальные и региональные программы для эффективной реализации экологического образования и просвещения населения.

Более того, рассмотрение экологического образования в качестве приоритетного направления и выделение его как стратегического в системе современных знаний, выполняющего интегративные функции, является исходным стартовым условием реформирования общего образования.

Педагогическая общественность осознает значимость экологического образования, которое:

- признается приоритетом модернизации общего образования;
- рассматривается как естественно-научная основа мировоззрения современного человека;
- выполняет интегративные функции в формировании целостной картины мира у подрастающего поколения;
- является носителем экологической культуры и формирует ее у обучаемого; при этом особую роль играет культура любви к природе;
- формирует у обучаемого экологическое сознание;
- формирует у обучаемого взаимоотношения с окружающей средой, дифференцируя их на познавательные, чувственные и рационально-потребительские;
- основывается на субъект-субъектных отношениях и развивающейся образовательной среде;
- является эколого-социальной основой для формирования системы здорового образа жизни подрастающего поколения, которая характеризуется, прежде всего, гармонией в отношениях человека с окружающей средой;

– имеет целый ряд противоречий и недостатков, обусловленных кризисными явлениями во всех сферах российского общества и проблемами радикального реформирования образования, а также специфическими «внутренними» проблемами экологического образования, меняющего ориентацию в направлении от классической биоэкологии к современному экологическому знанию, которое соприкасается со всеми сферами экологической, социальной, духовной, физической жизни человека и общества.

Экспертная оценка экологического образования, проведенная в образовательных организациях 20-и стран мира комиссией ООН по завершению последнего десятилетия XX века показала низкую эффективность экологического образования (или образования в области окружающей среды). Это обстоятельство и стало основанием для анализа как самих вышеназванных документов, так и путей их реализации.

Ведущие методологи Н.Ф. Реймерс [161], Н.Н. Моисеев [122] и другие исследователи приводят свои выводы:

- документы, регламентирующие развитие экологического образования, не лишены серьезных недостатков;
- в большинстве стран мира отсутствуют экологические и образовательные ресурсы для экологической модернизации образования и вообще для модернизации образования;
- отсутствуют достаточно подготовленные эколого-педагогические кадры, способные радикально повысить эффективность практического экологического образования.

В связи с этими выводами целесообразно выделить центральное направление модернизации непрерывного экологического образования и образования вообще. Важным звеном этого направления должна стать подготовка и переподготовка учителей к экологическому образованию в системе общего образования. В этой области известны работы С.В. Алексеева, Т.А. Бабаковой, Е.Б. Быстрой, С.Н. Глазачева, Л.И. Гущиной, В.С. Ильина, Б.Г. Иоганзена, Т.С. Комиссаровой, А.В. Миронова, А.В. Михеева, Е.Ю. Никитиной,

И.Н. Пономаревой, Н.Н. Родзевича, Е.С. Слостениной, Д.И. Трайтака, З.И. Тюмасевой, В.В. Червнецкого, Н.М. Черновой, Е.Ю. Шапокене и др.

Ряд исследований посвящен изучению профессиональной культуры учителя как ее методологического аспекта (В.А. Слостенин, А.Н. Ходусов), так и других компонентов (С.И. Архангельский, В.В. Афанасьев, В.И. Долгова, В.А. Игнатова, А.К. Колесова, В.А. Комелкина, М.М. Левина, Н.Е. Мажар, А.В. Мудрик, Е.Н. Шиянов и др.). Одним из методологических ориентиров является тот, в котором выступает культурологический принцип, предполагающий создание социально-педагогических условий реализации личности в культуре.

К настоящему времени исследована сущность методологической культуры учителя и пути ее формирования на основе развития потребностно-мотивационной сферы личности (В.А. Слостенин), появились работы, посвященные формированию технологической (М.М. Левина), коммуникативной (А.В. Мудрик), политехнической (В.А. Комелина), историко-педагогической (А.К. Колесова), профессионально-этической (Е.Г. Силяева), нравственно-экологической культуры учителя (Г.П. Южакова) и профессионально-педагогической культуры педагога высшей школы (С.И. Архангельский, И.Ф. Исаев), гуманизации педагогического образования (Е.Н. Шиянов), творческой активности (В.В. Афанасьев) и творческой индивидуальности (Н.Е. Мажар).

По оценкам многих исследователей российского экологического образования (и, прежде всего И.Н. Пономаревой и В.П. Соломина), хотя в конце XX века разработка экологического образования в России достигла достаточно высокого уровня, оно оказалось невостребованным на рубеже нового тысячелетия: несмотря на общепризнанную приоритетность «экологическое образование постепенно начинает вытесняться из федерального учебного плана и перечня школьных учебных дисциплин» [157, с. 125].

И все-таки анализ показывает, что положение складывается не такое уж безнадежно: наряду с федеральным компонентом учебного плана существует

еще и региональный компонент, потенциальные возможности которого определяются в 25% от общего объема учебного плана, что позволяет иметь вполне достаточное количество учебных часов на биологию и экологию. В связи с этим можно вполне согласиться с И.Н. Пономаревой и В.П. Соломиным, что «творчески работающие учителя найдут возможность осуществлять экологическое образование» [157, с. 125]. Таким образом, сохраняет исследовательскую и прикладную перспективу идея о построении эффективного непрерывного экологического образования, которое, согласно его определению [91], глубоко связано со здоровьем, а, следовательно, и с валеологией.

В связи с вышесказанным возникает вопрос: насколько рассмотренные проблемы развития экологического образования соответствуют педагогическим потребностям учителей разных предметов.

Характеризуя естественнонаучные (и, прежде всего – экологические, валеологические и эколого-валеологические) знания, 82% опрошенных учителей отметили исключительную важность названной образовательной области знаний: среди них 98% – учителя предметов естественнонаучного цикла и 66% – учителя предметов гуманитарного цикла.

Причем, сами учителя, когда речь идет о непрерывной системе повышения экологической (валеологической, эколого-валеологической) педагогической квалификации, отдают предпочтение внутришкольной работе – по программам и под руководством ведущих специалистов педагогических вузов: именно в этих условиях достигается эффект непрерывного повышения квалификации.

В вышедшей из печати в 2005 г. книге И.Н. Пономаревой и В.П. Соломина дан развернутый анализ процесса формирования экологического образования. И, тем не менее, возникают дискуссионные вопросы, обсуждение которых необходимо продолжить.

О молодости экологического образования говорит тот факт, что еще в 1980 году на всесоюзной конференции, проходившей в Таллине, шла дискуссия о смысле этого понятия. В решении этой конференции сформулировано

определение, которое начинается словами «под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности...». Из этого следует, что образование – это объединение обучения, воспитания и развития. Позже по времени это подтверждается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

И, тем не менее надуманная и непродуманная дискуссия по поводу соотношения образования, обучения, воспитания и развития продолжается. В дальнейшем будем исходить из того, что:

- *обучение человека* – это процесс целенаправленной передачи и усвоения общественно-исторического опыта на основе формирования системных знаний, умений и навыков;

- *воспитание человека* – это процесс формирования комплексных личностных качеств, составляющих его индивидуальность, например, ответственность, решительность, мудрость, верность долгу и т.д.; воспитание во многом обуславливается обучением, что отображается в понятии воспитывающего обучения, введенном еще в XVII в. Ф.А. Дистервегом;

- *развитие человека* – это:

- 1) процесс закрепления личностных качеств, приобретенных в результате воспитания;

- 2) процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации;

- *образование человека* – комплексное педагогическое явление, интегрирующее в себе обучение, воспитание и целенаправленное развитие личности.

Исходя из вышесказанного, устанавливаются взаимосвязь между экологическим образованием, экологическим обучением, экологическим воспитанием и экологическим развитием.

И еще одно заключение по поводу определения экологического образования, которое рассматривается как непрерывный процесс. Вряд ли это целесообразно, потому что в этом случае теряется смысл широко используемого

понятия «непрерывное образование», которое (в силу обсуждаемого определения) становится эквивалентным дважды непрерывному процессу, чего не может быть.

Воспользуемся в дальнейшем определением, которое дает З.И. Тюмаева [207, с. 277] и которое исключает названное противоречие.

Современная экология в своем развитии сопрягается не только с конкретными предметными областями, но и с философией, ибо экология изучает взаимоотношения организма (групп организмов) с окружающей средой, а философия имеет предметом взаимоотношения человека с окружающим миром.

Поднимаясь до уровня такой научной области, как философия, экология выполняет интегративную функцию для конкретных предметных областей, среди которых – педагогика и валеология.

Педагогика изучает и реализует реальный процесс (или процессы) формирования взаимоотношений человека с окружающим миром. Экология человека имеет предметом изучения взаимоотношения человека с космопланетарной средой. Подчеркнем, что в первом случае изучается то, что находится в процессе формирования, а во втором случае предметом является результат процесса формирования. Связь педагогики и экологии непосредственная и глубокая.

Хотя термин «экологическое образование» получил признание в начале 80-х гг. XX века [157, с. 132–142] еще разные авторы по-разному трактуют понятие «экологическое образование». Приведем некоторые примеры [157, с. 134].

Под *экологическим образованием* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально природной среде (из решения Всесоюзной конференции «Проблемы экологического образования и воспитания в средней школе», 1980 г.).

Экологическое образование – целенаправленный психолого-педагогический процесс, составной и управляющей частью которого является экологическое воспитание учащихся (О.Н. Пономарева, 1999).

Экологическое образование – процесс признания ценностей и прояснения понятий, способствующих развитию навыков, необходимых для понимания взаимосвязи человека его культуры и биосферы (А.А. Касьян, 1995).

Экологическое образование – это целенаправленный процесс формирования ответственного отношения школьников к окружающей природной среде во всех видах общественно-трудовой деятельности и общения с природой (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, 1983).

Экологическое образование – непрерывный учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование системы экологических знаний, умений, ценностных ориентаций на бережное и рациональное природопользование; процесс и результат усвоения системы знаний, умений и навыков в области взаимодействия с окружающей средой. Основной целью экологического образования является воспитание экологической культуры и формирование природосообразной деятельности (И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, 2005).

Под *экологическим образованием* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, Л.П. Салеева, Н.М. Мамедов).

Экологическое образование – 1) в узком смысле – это дидактическая проекция экологии на образование; 2) в широком смысле – это вид образования, все сущностные проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, системность, организация, результативность) приведены в соответствие с принципами экологии (З.И. Тюмасева [207, с. 277]).

Таким образом, в узком смысле слова экологическое образование – предметная образовательная область, а в широком смысле – вид образования, обладающий мощным системообразующим потенциалом и, прежде всего, принципами средовости для организации образовательной среды и принципами субъект-субъектных образовательных отношений.

Одним из важнейших принципов современной экологии, а, следовательно, и экологического образования является устойчивое развитие человека, общества и природы, так что проблемы сегодняшнего дня решаются без ущерба для будущих поколений. При этом важно подчеркнуть, что концепция устойчивого, коадаптивного развития не допускает, в отличие от других, ранее выдвигавшихся стратегий развития общества, возможность значительного улучшения жизни людей, а, наоборот, ориентирует на ограничение в структуре потребления, быта, производства.

Школьное и внешкольное образование, ориентированное на развитие у подрастающего поколения экологической культуры, должно внести существенный вклад в обеспечение устойчивого развития природы и общества. Таким образом, образование вообще и экологическое образование в особенности выступает в роли важного фактора устойчивости.

Практическое решение проблемы устойчивого развития напрямую зависит от соответствующей готовности учителей-предметников и педагогов системы образования и других различных социокультурных учреждений, которые воспитывают молодое поколение.

В России проблему устойчивого развития наиболее последовательно решали академики Н.Н. Моисеев и В.А. Коптюг.

1.1.2. Развитие валеологической составляющей образования

Многие факторы, обуславливающие здоровье (в классическом его понимании), выходят за область медицины; более того, многие проблемы здоровья не могут быть решены средствами только медицины. Именно в связи с этим возникает необходимость выделения более широкой, нежели медицина, научной области, в которой описывается, характеризуется и развивается па-

радика «здоровье». Эту научную область И.И. Брехман и предложил назвать валеологией [41].

Валеология как наука родилась в начале 80-х гг. XX века: одна из книг по валеологии, написанных ее основоположником И.И. Брехманом, называлась «Валеология – наука о здоровье» [41]. Однако понятие здоровья соотносится и с медициной, появившись еще в Древнем Египте, когда фараоны платили врачам не за дни лечения в период болезни, а за дни своего здоровья.

Современная медицина декларирует здоровье, но занимается в основном болезнями – лечит человека от них. К тому же в ходу такие понятия как «оздоровление (прибавление здоровья) экономики, региона, экосистемы, окружающей среды» и т.д. Таким образом, понятие здоровья прилагается к объектам самой разной природы. Вот почему свои исследования основоположник валеологии И.И. Брехман начинал с определения здоровья. В настоящее время имеется от 90 до 300 (по оценкам разных специалистов) подобных определений. Остановимся на тех, которые в своем обобщении стремятся к достаточно широкому охвату выбираемых объектов.

Чаще всего используется то определение, которое рекомендовано еще в 1948 г. в уставе Всемирной Организации Здравоохранения и подается таким образом: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней».

Между прочим, даже переводы на русский язык определения Всемирной Организации Здравоохранения даются по-разному. Нам, например, импонирует перевод Н.Ф. Реймерса (цитируется по [162, с. 85]): «Здоровье – это объективное состояние и субъективное чувство полного физического, духовного и социального благополучия».

В Большой Советской Энциклопедии ВОЗовское определение называется спорным, так как социальная полноценность человека не всегда совпадает с его биологическим состоянием [204, с. 144]. Тем более, что оно соотносится только с индивидуумом. Кроме того, из определения следует, что здоровье человека представляет собой систему, комплекс трех видов благо-

получия – физического, духовного и социального, и, следовательно, каждый из названных видов благополучия, как подсистема базовой системы, не может быть носителем всей совокупности ее характеристических свойств. Тем самым, используемые иногда словосочетания «физическое здоровье», «духовное здоровье» и «социальное здоровье» лишены строгого буквального смысла, который присущ понятиям: «физическая составляющая здоровья», «духовная составляющая здоровья» и «социальная составляющая здоровья».

Второе определение – бытовое представление: «Здоровье человека – это такое состояние организма и форма жизнедеятельности его, которые обеспечивают ему приемлемую длительность жизни, необходимое ее качество (физическое, духовное, социальное) и достаточную социальную дееспособность (на работе и в быту)».

Третье определение (по К. Берналу): «Здоровье – это состояние равновесия, баланса между адаптационными возможностями (потенциалом здоровья) организма и условиями среды» (цитируется по [207, с. 86]).

В этом определении высвечивается экологическая сущность здоровья – среда, что становится основанием для выделения феномена эколого-валеологической аттракции. Тогда болезнь определяется как нарушение физиологического равновесия организма со средой.

Четвертое определение (по И.И. Брехману): «Здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации [27; 40]».

Приведенные выше определения не позволяют рационально описать понятие здоровья (оздоровления) природных и природно-социальных систем, которые, однако, широко используются в жизни без всякого описания. В этом случае может быть полезно обобщенное или интегрированное понятие здоровья, прилагаемое к любой динамической самоорганизующейся системе, а не только к человеку, например, к образованию или образовательной среде.

Пятое определение (по З.И. Тюмасевой): «Здоровьем (интегрированным здоровьем) динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (гомеостаза внутренней среды) и экзогомеостаза (гомеостаза внешней среды)» [207, с. 160].

В современном образовании используются понятия – производные от существительного «здоровье»: оздоравливающее образование, здоровьесберегающее образование и образовательная среда, здоровьетворящее образование и образовательная среда, здоровьесберегающее образование. В связи с функциональной значимостью приставки «о» оздоравливающее – это значит прибавляющее здоровье; здоровьесберегающее означает сохраняющее здоровье; здоровьетворящее – создающее здоровье. Следовательно, здоровьесберегающее вовсе не означает некую статичность, но, следуя определению З.И. Тюмасевой, «это сохранение динамического равновесия между эндогомеостазом и экзогомеостазом». Здоровьетворящее – это значит создающее здоровье; здоровьетворение предполагает некоторую деятельность учителя и/или ученика; образовательная среда в этом случае как бы и не играет самостоятельной роли. Вряд ли, эта ситуация является рациональной.

Таким образом, развитие валеологии как науки обусловливается историческим развитием понятия здоровья – в его приложении к человеку, этносу, поколению и, наконец, к динамической самоорганизующейся системе.

Давая в разделе 1.1.1. определение экологического образования, мы исходили из общей методологии, которая тем более необходима, что, во-первых, существуют не менее десяти определений экологии и валеологии, а во-вторых, определение любой предметной образовательной области не может не иметь некую методологическую общность. Именно в связи с этой идеей даны определения экологического образования, обучения, воспитания и развития.

Воспользуемся этой идеей, обратившись к валеологическому образованию: 1) в узком смысле слова – это дидактическая проекция валеологии на образование; 2) в широком смысле – это вид образования, все сущностные

проявления которого (ценности, цели, задачи, содержание, структура, процессуальность, системность, организация, результативность) приведены в соответствие с принципами валеологии [207, с. 37].

Для сравнения приведем здесь определения, данные представителями московской и Санкт-Петербургской научных школ.

Валеологическое образование (по Е.П. Тороховой) – «процесс и результат усвоения системы знаний, умений и навыков, направленных на развитие и укрепление здоровья, осуществление здорового образа жизни индивидуума» [198, с. 45].

Валеологическое образование (по В.В. Колбанову) – «система образовательных мер, направленных на формирование валеологического мышления и здорового образа жизни (ЗОЖ) человека» [88, с. 75].

Многолетняя практика показывает, а педагогическая общественность все больше осознает, что именно учитель может сделать для здоровья гораздо больше, чем врач. При этом не надо заставлять учителя выполнять часть обязанностей врача и медсестры, но его необходимо обучить психолого-педагогическим и валеологическим технологиям, позволяющим ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих учеников на уроках и в общей работе школы, на деле решающей приоритетную задачу охраны всех, находящихся под ее крышей.

По результатам многочисленных обследований, проведенных в последние 30 лет разными учеными, состояние здоровья школьников ухудшается по причине здоровьезатратности образования: если в первый класс поступают в среднем до 40% детей с нарушениями здоровья, то заканчивают общеобразовательную школу с хроническими расстройствами до 96% выпускников.

Все дело в том, что невалеологизированное специальным образом общее образование проявляет себя как здоровьезатратное, т.е. наносящее урон здоровью школьников.

Так как в каждой конкретно Всемирной Организации Здравоохранения и общеобразовательной школе существует своя образовательная среда, которую создают учителя и педагогический коллектив школы, то каждый учитель должен быть достаточно подготовлен в области педагогической валеологии, т.е. оздоровления детей и самого образования специальными валеологическими средствами – в условиях своей школы. Для этого необходима внутришкольная система подготовки и непрерывного повышения квалификации педагогов – в области оздоровления средствами внутришкольного и внешкольного обучения, воспитания и образования, а также семейного воспитания на основе здорового образа жизни и валеологического содействия.

К настоящему времени наработано достаточно содержательное международное и федеральное методологическое и методическое обеспечение педагогического содействия здоровью и здоровому образу жизни.

Приведем обзор этого обеспечения.

По данным Министерства образования, здоровье школьников постоянно ухудшается [183, с. 12–13] за счет увеличения учебной нагрузки, влияния все более напряженной образовательной среды и сокращения учебных часов на основные образовательные области. Причем КПД традиционного урока составляет не более 20%. В связи с таким положением проблемами образования озабочены компетентные организации и движения международного, все-российского и регионального уровней.

Приведем краткий обзор основных документов, образующих концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных организациях:

- Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948 г.). Утверждается право каждого человека на такой жизненный уровень, который поддерживает здоровье, причем образование содействует этому.

- Декларация прав ребенка (Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.11.1959 г.). Провозглашаются права ребенка на блага социального

благополучия и наилучшее обеспечение его интересов. Ребенку принадлежит право на здоровый рост и развитие.

- Конвенция о правах ребенка (Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.11.1989 г.). Провозглашается, что каждый ребенок имеет право на жизнь, пользование совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней, а также восстановления здоровья. Признается право ребенка на защиту от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья и служить препятствием в получении качественного образования. Обеспечивается охрана ребенка и его родителей от опасности и риска использования загрязненной окружающей среды, а также осведомленность всех слоев общества о здоровье и питании, санитарии среды обитания, предупреждении от несчастных случаев и защиты детей от незаконного употребления наркотиков и психотропных веществ.

- «Конвенция Содружества Независимых Государств» о правах и основных свободах человека (Минск, 26.05.1995 г.). В целях обеспечения эффективного осуществления права на охрану здоровья договаривающиеся стороны обязались предпринимать меры, направленные на:

- устранение в максимально возможной степени причин ухудшения здоровья;

- обеспечение консультативных услуг и учебной базы для укрепления здоровья и поощрения личной ответственности в вопросах здоровья;

- обеспечение санитарно-гигиенических условий, предотвращающих в максимально возможной степени возникновение эпидемических, эндемических и других заболеваний.

- Единая программа для SINDI-центров, разработанная в рамках ВОЗ и 1998 г., в основу которой положен международный протокол «Здоровые дети и здоровая семья», а также специальная программа «Укрепление здоровья детей». Названная единая программа ориентирована на внедрение профилактических проектов по курению, алкоголю, наркомании, питанию, физическому и половому воспитанию.

- Европейская сеть школ укрепления здоровья (официально утверждена в 1992 г.). Целью проекта является разработка технологий обеспечения и развития здоровья детей в ходе учебного процесса и в связи с ним.

Выдвигается центральное положение: здоровье есть критерий качества образования.

Федеральные документы

Конституция Российской Федерации (статьи – 7, 41, 72).

Охраняется труд и здоровье людей. Развивается система социального обеспечения.

Каждый имеет право на охрану труда и бесплатную медицинскую помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения. Укрепление здоровья увязывается с развитием физической культуры и спорта, а также экологическим и социальным благополучием. Заметим, что здоровье, то есть валеология, взаимообуславливается с экологией.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

В статье 41 закона отмечается, что охрана здоровья обучающихся включает:

- 1) оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;
- 2) организацию питания обучающихся;
- 3) определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;
- 4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;
- 5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;
- 6) прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации периодических медицинских осмотров и диспансеризации;

7) профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;

8) обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

9) профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

10) проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий.

Закон «Об охране здоровья граждан в Российской Федерации» (от 07.03.2018).

Признается основополагающая роль охраны здоровья граждан как неотъемлемого условия жизни общества. Подтверждается ответственность государства за сохранение и укрепление здоровья граждан Российской Федерации.

Охрана здоровья граждан – это совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление здоровья каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья.

Государство гарантирует охрану здоровья каждого человека в соответствии с Конституцией Российской Федерации и иными законодательными актами, общепризнанными принципами и нормами международного права.

Определяются основные принципы охраны здоровья граждан:

1) соблюдение прав человека и гражданина в области охраны здоровья и обеспечение связанных с этими правами государственных гарантий;

2) приоритет профилактических мер в области охраны здоровья граждан;

3) доступность медико-санитарной помощи;

4) социальная защищенность граждан в случае утраты здоровья;

5) ответственность органов государственной власти и управления,

предприятий, учреждений и организаций независимо от формы собственности, должностных лиц за обеспечение граждан в области охраны здоровья.

Определяются права несовершеннолетних – в интересах охраны здоровья.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (от 12.05.2009 г.).

Сформулированы важнейшие направления государственной политики Российской Федерации в области национальной безопасности.

Национальные интересы России – это совокупность сбалансированных интересов личности, общества и государства в экономической, информационной, военной, экологической и других сферах. Они носят долгосрочный характер и определяют основные цели, стратегические и текущие задачи внутренней и внешней политики государства.

Интересы личности состоят в реализации конституционных прав и свобод, в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека и гражданина.

Национальные интересы России в социальной сфере заключаются в обеспечении высокого уровня жизни народа. Национальные интересы России в экологической сфере заключаются в сохранении и оздоровлении внешней среды. Приоритетное значение имеет формирование системы мер действенной социальной профилактики и воспитания законопослушных граждан. Эти меры должны быть направлены на защиту прав и свобод, нравственности, здоровья и собственности каждого человека независимо от расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств.

Кроме названных выше документов, принято несколько законов по частным проблемам здоровья:

– Федеральный закон о санитарно-эпидемиологическом благополучии населения (от 20.10.2018 г). Закон направлен на обеспечение санитарно-

эпидемиологического благополучия населения как одного из основных условий реализации конституционных прав граждан на охрану здоровья и благополучную окружающую среду.

– Федеральный закон «Об ограничении курения табака» (от 22.12.2008 г.).

– Федеральный закон Российской Федерации «О наркотических средствах и психотропных веществах» (от 08.01.1998 г.). Устанавливает правовые основы государственной политики в сфере оборота наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров, а также в области противодействия их незаконному обороту в целях охраны здоровья граждан, государственной и общественной безопасности.

– Концепция государственной политики в области здорового питания населения Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 25.10.2010 г., № 1873-р).

Таким образом, и международными, и федеральными документами утверждается приоритет здоровья россиян, а также глубинная взаимосвязь его с окружающей средой, социумом, образованием и определяются в развитии цели и средства решения актуальных оздоровительных задач.

1.1.3. Развитие эколого-валеологической составляющей образования

В приведенных выше разделах этого параграфа показана в развитии связь экологии со здоровьем, а затем и валеологии (здоровья) с экологией. Необходимо показать глубокую сущностную взаимосвязь экологии и валеологии, а также роль эколого-валеологической аттракции образования на пути к изучению эколого-валеологической готовности учителей.

Эколого-валеологическую готовность учителя определим на основе родово-видовой последовательности понятий по степени их общности – от максимально общего определения готовности – профессиональной готовности к педагогической деятельности и от нее к эколого-валеологической готовности педагога, пройдя тем самым путь от максимально широкого общего понятия к конкретному понятию, которое обуславливает наше исследование.

Понятия «подготовка», «подготовленность», «готовность» имеют следующие толкования [202]:

– «*подготовка*» означает либо действие, процесс – по значению глагола «готовить», либо определенный запас каких-либо знаний, полученных в результате обучения;

– «*готовность*» трактуют либо как законченность, окончательный результат, либо как состояние – от прилагательного «готовый», либо как согласие, желание делать что-либо;

– «*подготовленность*» означает степень выучки, готовности к чему-либо; таким образом, здесь большую нагрузку несет слово «степень», ибо оно предполагает не только систему определенных состояний, но и некий механизм для их измерения; уже поэтому термин «подготовленность» и «готовность» не являются синонимическими.

Итак, прилагая перечисленные понятия к специфическим педагогическим явлениям, имеет смысл, исходя из родово-видового соподчинения рассматриваемых понятий, трактовать подготовку как, собственно, процесс, подготовленность – как степень выучки, а готовность – либо как результат подготовки, либо как осознанную необходимость, желание к некоторому виду деятельности. Поскольку в одном из своих значений понятие «подготовленность» синонимически совпадает с понятием «готовность», то это общее их значение, для избежания путаницы, имеет смысл оставить за понятием «готовность», понимая под этим стремление, желание, мотивированную необходимость в некоторой деятельности.

Заметный вклад в развитие системы понятий, на языке которых описывается процесс формирования личности педагога, внесла К.М. Дурай-Новикова [63]. Однако при проведении наших исследований возникла необходимость уточнить некоторые из них.

В исследованиях К.М. Дурай-Новиковой ключевым понятием является «профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» («жизненная готовность»), причем профессиональная готовность к педагогиче-

ческой деятельности рассматривается ею как одна из подсистем системы регуляции деятельности. «Готовность, по К.М. Дурай-Новаковой, это форма человеческой деятельности и как таковая включается в общую систему деятельности». Таким образом, во-первых, готовность здесь обозначает деятельность, то есть процесс; во-вторых, выделяя профессиональную готовность «как подструктуру общей готовности человека» и понимая при этом готовность как форму деятельности, К.М. Дурай-Новакова предлагает понимать под профессиональной готовностью к педагогической деятельности вид общей человеческой деятельности. Возникает тавтология. Устранить ее можно естественным образом, если, как отмечено выше, понимать под готовностью стремление, желание, мотивированную необходимость в некоторой деятельности.

Видовое определение профессиональной готовности к педагогической деятельности можно получить из родового понятия «готовность», если вместо «некоторой деятельности» будет поставлена «педагогическая деятельность», а «готовность» (в виде «стремления, желания, мотивированной необходимости») будет профессионально ориентирована.

При этом целесообразно иметь в виду [202]:

– «профессиональная» – означает «сопряженная с родом занятий, трудовой деятельностью, требующей определенной подготовки и являющейся источником существования»; в нашей работе «профессиональная» соотносится с «эколого-валеологической»;

– «педагогическая деятельность» конкретизируется в монографии как вид «деятельности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения «квалификации»;

– «квалификация» означает (в смысле, имеющем отношение к области нашего исследования) степень, уровень профессиональной подготовленности. Хотелось бы отметить: степень или уровень, но не саму подготовленность:

– повышение квалификации – это повышение степени, уровня профессиональной подготовленности.

Из общего определения непрерывности следует, что педагогический процесс как функция от некоторой совокупности параметров называется непрерывным, если при малом изменении параметров мало изменяются и значения функции.

Раскроем понятие «эколого-валеологическая готовность», которое заключается не в формальном объединении экологических и валеологических идей, а в проявлении сущностной взаимосвязи и взаимозависимости.

Феномен эколого-валеологии родился много раньше появления этого термина и даже раньше самой валеологии, если иметь в виду сущностную взаимосвязь экологии и здоровья, позже интегрированного в виде науки валеологии.

«*Эколого-валеология*» обозначает сущностное объединение основных глубинных принципов экологии и валеологии.

Эколого-валеологическая готовность – это стремление, желание, мотивированная необходимость в целенаправленной деятельности, ориентированной на основные принципы экологии и валеологии.

Таким образом, под *эколого-валеологической готовностью учителей* мы понимаем *стремление, мотивированную необходимость, способность осуществлять эколого-валеологическую деятельность в условиях педагогического процесса.*

Ориентация образования на основные принципы экологии и валеологии к предпочтительной образовательной траектории ставит вопрос об эколого-валеологической аттракции [207].

Аттракция – процедура выбора предпочтительной (в определенном смысле, или относительно определенных критериев) траектории развития некоторого процесса, явления.

Аттракция предполагает наличие следующих факторов:

– во-первых, характеристику исходных данных и результирующих состояний рассматриваемого процесса, явления;

– во-вторых, достаточное разнообразие траекторий этого процесса, переводящих из исходного состояния в результирующее;

– в-третьих, наличие системы критериев отбора одной или нескольких траекторий – на предмет их предпочтительности;

– наконец, в-четвертых, возможность предпочтительной реализации предпочтительной траектории определенного процесса, которая и называется аттрактором и феноменальность которого заключается в том, что он характеризует процесс-цель, сформированный в результате аттракции.

Результат этого процесса является его целью в традиционном понимании этого слова.

Таким образом, аттрактор – одна из возможных траекторий развития динамической системы. Однако сложная нелинейная динамическая система может иметь не один, а множество аттракторов. До недавнего времени в качестве аттракторов рассматривались отдельные исключительные процессы и состояния. Недавно Э. Лоренц показал на конкретном примере существование «странных аттракторов», которые представляют собой некоторое множество траекторий даже для вполне детерминированных систем, ведущих себя неотличимо от стохастических.

Эколого-валеологическая аттракция – описание и реализация некоторой антропологической системы приоритетного направления (аттракции), ориентированного на взаимообусловленные принципы экологии и валеологии. При этом целевая установка для проектируемого процесса или системы задает критерии аттракции, например, для образования (как системы и процесса) определяющим критерием не может не быть его природосообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание.

Наличие названных качеств обуславливается:

– во-первых, коадаптивностью развития обучаемых и образовательной среды;

– во-вторых, интерактивными, субъект-субъектными образовательными отношениями учителя и ученика.

Для этого образовательные факторы конкретной образовательной системы должны быть организованы на основе экологических принципов средообразования. А процессы развития ученика и образовательной среды приведены в соответствие с принципами валеологии, т.е. оздоровления. Необходимо подчеркнуть, что оздоровление в этом случае соотносится не только с субъектами образования, но еще и с образовательной средой и образовательным процессом.

Таким образом, природосообразное образование обусловливается необходимостью его постоянного оздоровления – в смысле понятия интегрированного здоровья, приложенного к динамическим системам. Именно такое здоровье (оздоровление) является предметом валеологии.

Глубокая взаимосвязь экологической и валеологической сущностей образования – в их развитии в направлении аттракции – порождает феномен эколого-валеологической аттракции образования как онтологической основы природосообразного, здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего образования. Это тем более важно, что массовое общее образование в России является здоровьезатратным.

Эколого-валеологическая аттракция выступает в роли реального механизма оздоровления общего образования. Таким образом, формирование эколого-валеологической готовности учителей рассматривается нами как процесс ее становления, позволяющий учителю эффективно осуществлять эколого-валеологическую деятельность.

Подводя итог первому параграфу, отметим, что развитие предпосылок экологического и валеологического образования имеет давнюю историю, которая с развитием экологии-науки трансформировалась сначала в выраженное экологическое образование, а затем с появлением валеологии в валеологическое образование и, наконец, в эколого-валеологическое образование. Названное обстоятельство привело к тому, что эколого-валеологическая направленность изучена и внедрена в непрерывное биологическое образование (З.И. Тюмасева, Н.Н. Щелчкова), подготовку студентов педагогических вузов (Д.В. Натарова, И.Л. Орехова), в дошкольное образование (Е.Г. Кушнина).

1.2. Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы

Приоритетность здоровья и формирование здорового образа жизни становится одним из важных направлений социальной политики государства, потому что практика отечественного общего образования является неприродосообразной и здоровьеразрушающей. В соответствии с «Концепцией развития образования Российской Федерации до 2020 года» обновление образования выступает одним из решающих условий формирования системы социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование может «собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма» [93].

Решение этой глобальной задачи возможно при наличии специального общественного института. На данном этапе развития общества таким институтом может стать массовая общеобразовательная школа с таким педагогическим коллективом, у которого сформирована эколого-валеологическая готовность к созданию здоровьесберегающей образовательной среды и образовательного процесса. Таким образом, наиболее перспективным является эколого-валеологическая готовность учителей общеобразовательной школы.

Обращаясь к понятию «эколого-валеологическая готовность учителей общеобразовательной школы», необходимо подчеркнуть возрастающую роль экологического и эколого-валеологического образования как важнейшего фактора современной социальной стратификации.

Экологическое и эколого-валеологическое образование дает учащимся более полное представление о мире, в котором они живут, учатся и работают, а также обеспечивает их теоретической основой, помогающей принимать важные, выверенные в нравственном отношении решения (А.К. Маркова, Я.Л. Мархоцкий и др.).

Историография изучаемой проблемы позволяет говорить о том, что вопросам эколого-валеологического образования педагогическая наука уделяла и уделяет самое пристальное внимание (С.В. Абдуллина, Р.И. Айзман, И.И. Брехман, С.В. Васильев, С.Н. Горбушина, Е.Г. Кушнина, Л.В. Моисеева, Д.В. Натарова, И.Л. Орехова, Л.И. Пономарева, В.И. Прокопенко, З.И. Тюмаева и др.). Изучение вопросов эколого-валеологического образования и готовности педагогов к его реализации представляет несомненный интерес для исследователей, так как от степени сформированности эколого-валеологической готовности сначала педагогического коллектива, а затем и школьников зависит перспективное личностное становление, социализация, мобильность в окружающем их социальном мире. Однако, отдавая должное существующим работам и опираясь на имеющийся положительный опыт, можно отметить, что теория и практика эколого-валеологического образования школьников недостаточно разработана и, тем более, недостаточен позитивный опыт в формировании эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Рассматривая формирование эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной средней школы как сложный и многофакторный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться в одном аспекте, необходимо использовать для его исследования такие теоретико-методологические подходы, которые обеспечивали бы организационную компетентность его теоретического построения. Выбор теоретико-логических подходов определяет, во-первых, ключевые аспекты, во-вторых, практический аппарат исследования, и, в-третьих, терминологический аппарат исследования.

Наиболее полное решение такой задачи способны обеспечить *системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы*. Их взаимодополняющая разработка позволяет, во-первых, осуществить комплексное исследование процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей и всего педагогического коллектива общеобразовательной средней шко-

лы, и, во-вторых, построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Рассмотрим каждый из выделенных подходов во взаимной связи с другими, а также представим их значение для решения стоящей перед нами проблемы. Общетеоретические основы системного подхода разработаны В.Г. Афанасьевым, И.В. Блаубергом, Л. фон Берталанфи, Ю.А. Конаржевским, Н.В. Кузьминой, В.Н. Садовским, В.П. Симоновым, А.И. Субетто, З.И. Тюмасевой, Э.Г. Юдиным и др., которые отводят ему ведущую роль в обеспечении корректности постановки проблемы и определении общего направления научного поиска. В исследовании З.И. Тюмасевой [202; 203] отмечается, что доказывать целесообразность системного подхода к образованию нет особой необходимости, так как системная парадигма является доминирующей в современной науке.

Анализ научной литературы, посвященной методологическим проблемам реализации *системного подхода* при изучении педагогических явлений, привел нас к выводу, что в этом вопросе существует как минимум два основных направления. Согласно первому – применение системного подхода в педагогических исследованиях требует изучения компонентного состава педагогической системы, ее элементов, структуры, системообразующих факторов и связей (В.А. Сластенин). В соответствии со вторым – применение системного подхода в педагогических исследованиях требует изучения морфологического, структурного, функционального, генетического аспектов педагогической системы (Ю.А. Конаржевский).

Принимая во внимание авторские аргументы в защиту названных концепций, мы считаем, что полноценное представление педагогического явления с системных позиций должно осуществляться через положения, отражающиеся в них. При этом исследование ключевых характеристик процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной средней школы, исходя из которых в дальнейшем будет построена педагогическая модель, целесообразно вести с использованием концепции

В.А. Слостенина, а описание собственно модели – на основе концепции Ю.А. Конаржевского.

Рассмотрим сначала системные особенности процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, то есть дадим характеристику его компонентного состава, элементов, структуры и системообразующего фактора.

Прежде всего отметим, что рассматриваемый процесс относится к педагогическому процессу, поскольку представляет собой целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие коллектива учителей, направленное на сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, а также формирование способности применять их на практике. Как педагогический процесс он, согласно исследованиям В.А. Слостенина [179], может идентифицироваться еще и как педагогическая система, если рассмотреть его с точки зрения системных свойств.

Проведенный нами теоретико-методологический анализ процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации показал, что в структурном плане он представляет собой последовательную смену этапов достижения цели. Учитывая сложность и многоаспектность данного процесса, рассматриваемая структура имеет линейно-возвратный характер, предполагающий возможности коррекции недостатков. Этапы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации выступают его основными компонентами, отличия между которыми заключаются в достижении различных задач. При этом общая цель – формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации – является одновременно его системообразующим фактором, определяющим содержательную и организационную сторону.

Таким образом, выделив системные характеристики процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутри-

школьного непрерывного повышения квалификации, мы доказали корректность использования системного подхода. Отметим, что данный подход используется через целостную реализацию следующих положений:

– процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации может рассматриваться как педагогическая система;

– исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений;

– являясь подсистемой системы эколого-валеологического образования, предлагаемая модель должна включать следующие блоки: целевой, содержательный, организационный и результативный.

При анализе изучаемого процесса использован *личностно-деятельностный подход*. Концептуальная основа данного подхода имеет свои истоки в положениях многих теорий прошлого и настоящего: в идеях гуманизма, воплощенных в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, в положениях личностно-гуманной концепции Ш.А. Амонашвили, в идеях Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготского, Н.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Саратовского, В.С. Швырева и др.

Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения [12]. Данный подход предполагает построение образовательного процесса с учетом ведущих видов деятельности, высокой мотивированности и результативности деятельности [12; 19; 32; 38; 96].

Исходным положением рассматриваемого подхода является личностный смысл деятельности учителя средней школы; включение каждого специалиста, работающего в средней школе, в активную деятельность, которая при этом рассматривается как источник формирования готовности и главный фактор ее развития [117, с. 29].

В результате проведенного теоретико-методологического анализа мы пришли к следующему выводу: основной целью исследуемого процесса является сформированность у учителей школы эколого-валеологической ответственности такого уровня, который обеспечит в дальнейшей профессиональной деятельности эффективное осуществление эколого-валеологического воспитания школьников в процессе их жизнедеятельности. Субъектом выступает учитель, занимающий активную позицию в собственном самосовершенствовании. Объектом данного процесса является личность учителя, в рамках которой формируются его эколого-валеологические взгляды, мировоззрение, сформированное средствами и методами педагогики. Результатом экспериментальной работы должна стать сформированность эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, готовность к организации эколого-валеологической работы в школе.

Применение *личностно-деятельностного подхода* в рамках исследования позволяет:

- рассмотреть особенности эколого-валеологической деятельности учителей;
- определить характер деятельности учителей, учащихся и родителей в процессе формирования эколого-валеологической готовности учителей к эколого-валеологической работе в школе;
- исследовать деятельностные компоненты формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, к которым относят цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат.

При обосновании изучаемого процесса использованы основные положения деятельностной теории развития личности [165]. Согласно С.Л. Рубинштейну, исходными характеристиками человека как субъекта деятельности являются сознание (отражение объективной действительности) и деятельность (преобразование действительности). Человек рассматривается при

этом как активный участник социальных преобразований, активный субъект и объект воспитания, обучения, умственной и предметной деятельности. Это положение особенно важно учитывать при формировании эколого-валеологической готовности учителей к организации эколого-валеологической работы в школе.

Системный и личностно-деятельностный подходы не в полной мере решают проблему готовности учителей к эколого-валеологической работе в школе и дополняются *ценностным подходом*, который рассмотрен в трудах А.Г. Здравомыслова, В.А. Караковского [83], А.В. Кирьяковой, Н.Д. Никандрова, В.Л. Сластенина [178; 180], Е.Ю. Никитиной, О.Ю. Афанасьевой [138] и других. Ценностный подход как теоретико-методологическая стратегия использовался нами при отборе содержания эколого-валеологической работы в школе.

Основными положениями данного подхода, на которые мы опирались при решении проблемы, являются:

- положение об организации процесса формирования эколого-валеологической ответственности (данный процесс должен происходить через изучение и осмысление эколого-валеологических ценностей);
- положение о системе ценностей (особенно важной является проблема формирования ориентации на эколого-валеологические ценности, исключающие противоречивость эколого-валеологических и растущих рациональных потребностей и интересов, обуславливающих любую деятельность человека);
- положение о формах существования ценностей (нравственно-этические ценности рассматриваются как составная часть психологической структуры личности, а личные ценности как основа мотивации);
- положение о процессе формирования ценностных ориентаций (система ценностных ориентаций всегда адекватна системе ценностей; процесс формирования ценностных ориентаций рассматривается как восхождение личности к ценностям, т.е. происходит перевод эколого-валеологических ценностей из потенциальных в актуальные);

– положение о единстве внешней и внутренней сторон процесса формирования ценностных ориентаций (внешняя сторона данного процесса соединяет во взаимосвязи познание и самопознание, оценку и самооценку, выбор жизненных ориентиров и выбор идеального «Я», построение образа жизни и образа «Я» в будущем. Внутренняя сторона может быть представлена как последовательное соединение личностных новообразований).

В работах Г.К. Ахаяна, А.В. Кирьяковой, М.Е. Дуранова, Б.Б. Орлова, В.А. Слостенина [178; 179; 180] отмечено, что ценностные ориентации обучающихся, являясь отражением всей совокупности отношений к окружающей действительности, одновременно представляют проекцию внутренних побуждений личности. Усвоив ценности и нормы, учителя выбирают те из них, которые в наибольшей степени позволяют им добиться определенных целей, реализовать свои намерения и планы [117, с. 42].

Таким образом, принимая во внимание предмет исследования, в качестве теоретико-методологической основы будем использовать системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы. Сочетание названных подходов является достаточной основой для проектирования модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Под моделированием понимается теоретический метод познания, который определяется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов, называемый моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способный замещать его на определенных этапах познания и дающий при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [26].

В.А. Штофф определяет модель следующим образом: «... мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [226].

В логике и методологии науки под моделью понимается аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования.

Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации предполагает план характерных педагогических действий: целеполагание, содержание, организация функционирования координации, контроль и анализ.

В философской литературе существует несколько классификаций моделей (рис. 1.).

Некоторый педагогический объект может считаться моделью другого педагогического объекта (оригинала) в том случае, если он обладает следующими характерными чертами: 1) является системой; 2) находится в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в некоторых параметрах отличается от оригинала; 4) замещает оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; 5) обеспечивает возможность получения нового знания об оригинале [119, с. 4].

По мнению многих ученых (В.И. Михеев, В.А. Штофф и др.), модель выполняет свою функцию в процессе познания лишь благодаря тому значению, которое она получает как заместитель используемого объекта. Соотнесенность модели оригиналу конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели с непосредственно интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала.

В связи с этим под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных свойств, связей, отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс тех свойств, связей, отношений, которые непосредственно интересуют исследователя. Моделью в этом случае считается соответственно не весь целостный объект, замещающий оригинал в процессе исследования, но лишь тот комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом.



Рис. 1. Классификация моделей

Модель используется для получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования оригинала. В нашем эксперименте использование модели позволяет сохранить представление об изучаемом объекте как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

Принято условно подразделять модели на три вида: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

По мнению А. Дахина, между названными типами моделей нет жестких границ [201]. Педагогические модели, в основном, входят во вторую и третью группы.

По способу реализации или форме воспроизведения объекта В.А. Штофф [226] выделяет физические и идеальные модели, которые иногда называют материальными и мысленными.

Материальные модели – модели, которые сконструированы человеком искусственно или взяты из природы в качестве образцов.

Мысленные или идеальные модели – модели, которые существуют только в мыслях человека как образы, некоторые теоретические схемы.

Мысленные модели на основании различий в характере и степени их сходства с оригиналом могут быть разделены на знаковые и образные модели. По способу представления Л.М. Фридман [217] выделяет четыре подвида моделей-представлений:

- модель-представление воображаемых объектов;
- модель-представление реальных объектов;
- прогнозирующую модель-представление;
- описательную модель-представление.

Предварительным условием классификации моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане содержательных характеристик. Тождество между моделью и оригиналом должно обязательно устанавливаться по некоторому существенному признаку (или совокупности признаков). К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основе этого выделяют четыре вида модели:

- субстанциональные (по своей физической природе модель и оригинал сходны);
- структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные или функционально-структурные).

Таким образом, модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе непрерывного повышения квалификации является идеальной (вид – представление, подвид – описательная) и относится к структурно-функциональной. Идеальность модели заключается в том, что

необходимо различать желаемый и реально существующий процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе непрерывного повышения квалификации. Реалии школьной жизни таковы, что возникает необходимость в педагогическом регулировании данного процесса.

Предпочтение смешанного вида модели обусловлено рядом причин. В нашем случае – тем, что большинство возникающих в исследовании задач имеют комплексный многолинейный характер. Смешанные модели представлены двумя подвидами: структурно-функциональными и функционально-структурными. Мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, так как отношение структуры к функции имеет более однозначный характер, чем функции к структуре. «Основываясь на подобию структур, мы можем получать достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно-функциональная модель), но, основываясь на подобию функций, мы можем получать не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобию структур модели и оригинала (функционально-структурная модель)» [52, с. 130].

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса: цель, задачи, содержание, организационные формы, коррекцию, результат и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Разрабатываемая нами основная модель реализуется с учетом принципов, которые выделены в результате теоретического анализа, позволившего перенести общепедагогические принципы на процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе непрерывного повышения квалификации. Методологические принципы В.И. Загвязинский трактует как основные положения, на которых базируется исследовательское и практическое преобразование педагогических систем [70, с. 201].

Руководствуясь системным подходом, выбранным для нашего исследования, рассмотрим следующую совокупность *принципов: научность, целостность, открытость, динамичность, интегративность, природосообраз-*

ность и валеологизация. Проанализируем данные принципы в указанной последовательности.

Принцип научности предполагает соответствие содержательной стороны процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе непрерывного повышения квалификации современным научным достижениям.

Принцип целостности заключается в том, что каждый элемент модели находится в тесной взаимосвязи со всеми элементами и вступает в образование целостности.

Принцип открытости модели отражается в способности к развитию и взаимодействию с внешней средой. Способность к развитию обеспечивается той структурной организацией, а способность к взаимодействию – наличием обратной связи. Открытость модели ориентирует на возможность постоянного совершенствования модели, широкое использование форм, средств, методов обучения в процессе формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Принцип динамичности разработанной модели предполагает, что исследуемый процесс постоянно изменяется, наполняется новым содержанием. В соответствии с этим процесс формирования эколого-валеологической готовности осуществляется с постоянной тенденцией повышения качества результата как поэтапный переход от одного уровня владения данной ответственностью к другому, более сложному, а, следовательно, качественно отличному уровню [173, с. 146].

Принцип интегративности предполагает установление взаимосвязи между аспектами эколого-валеологического образования. Кроме того, данный принцип реализации модели выражается в интеграции организационных форм, средств и методов обучения в соответствии с поставленной целью.

Принцип природосообразности призван развивать присущие человеческой природе физические и духовные силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Принцип валеологизации предполагает нацеленность его обучающихся, воспитательных и развивающих компонентов на сохранение, укрепление и развитие физического, духовного и социального здоровья отдельных людей и населения в целом с учетом конкретных экологических, экономических, исторических, национальных, культурных, духовных и социальных особенностей региона.

Анализ результатов диссертационных исследований показывает, что существуют следующие модели в области эколого-валеологического образования: модель педагогического управления здоровьесберегающим образованием в средней школе [201]; модель психосистемного подхода в формировании здорового образа жизни; модель регионального центра экологической подготовки педагогов общеобразовательной школы [128]. Однако моделирование формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации не нашло отражения в педагогической теории и практике.

Обоснование теоретико-методологических подходов, конкретизация и уточнение основополагающего понятия позволяют дать определение модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации: обобщенный образ сочетания научно-методической работы и педагогического процесса, где посредством специально выстроенной системы происходит формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации. Наглядная интерпретация модели представлена на рисунке 2.

Описание модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации позволяет охарактеризовать ее основные блоки. Блочный принцип, считает Ю.А. Конаржевский [93; 94], основан на двух свойствах: возможности самостоятельного существования блока и подчиненности его модели, в состав которой он входит. Поэтому блоки – это части модели, объединенные функциональными связями.

Разрабатывая *блок целеполагания*, мы использовали принцип декомпозиции, который представляет собой построение «дерева задач», когда общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели. При этом мы опирались на описание формирования профессиональных норм поведения личности [178].

Благодаря блоку целеполагания реализуется целевая функция модели, обеспечивающая ориентацию и мотивацию участников данного педагогического процесса. Достижение цели – выявление, определение и обоснование педагогических условий формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации предполагает решение следующих задач:

- создание и реализация индивидуальной программы самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе;
- организация научно-методической работы учителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.

Декомпозиция целей позволяет определить содержание процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

В этой связи, мы считаем, что в основе построения содержательного блока модели целесообразно использовать ценностный подход к формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации. Возникает необходимость в развитии у учителей эколого-валеологической готовности на основе ценностного подхода.

В настоящее время имеется более ста определений понятия ценность, многообразие которых объясняется стремлением авторов анализировать данное явление под разными углами зрения, на разном уровне абстракции, в различной взаимосвязи с другими явлениями. Анализ научной литературы показывает, что все понятия «ценность» могут быть разделены на четыре группы. Для обозначения собственной позиции по рассматриваемому вопросу кратко охарактеризуем каждую из этих групп.

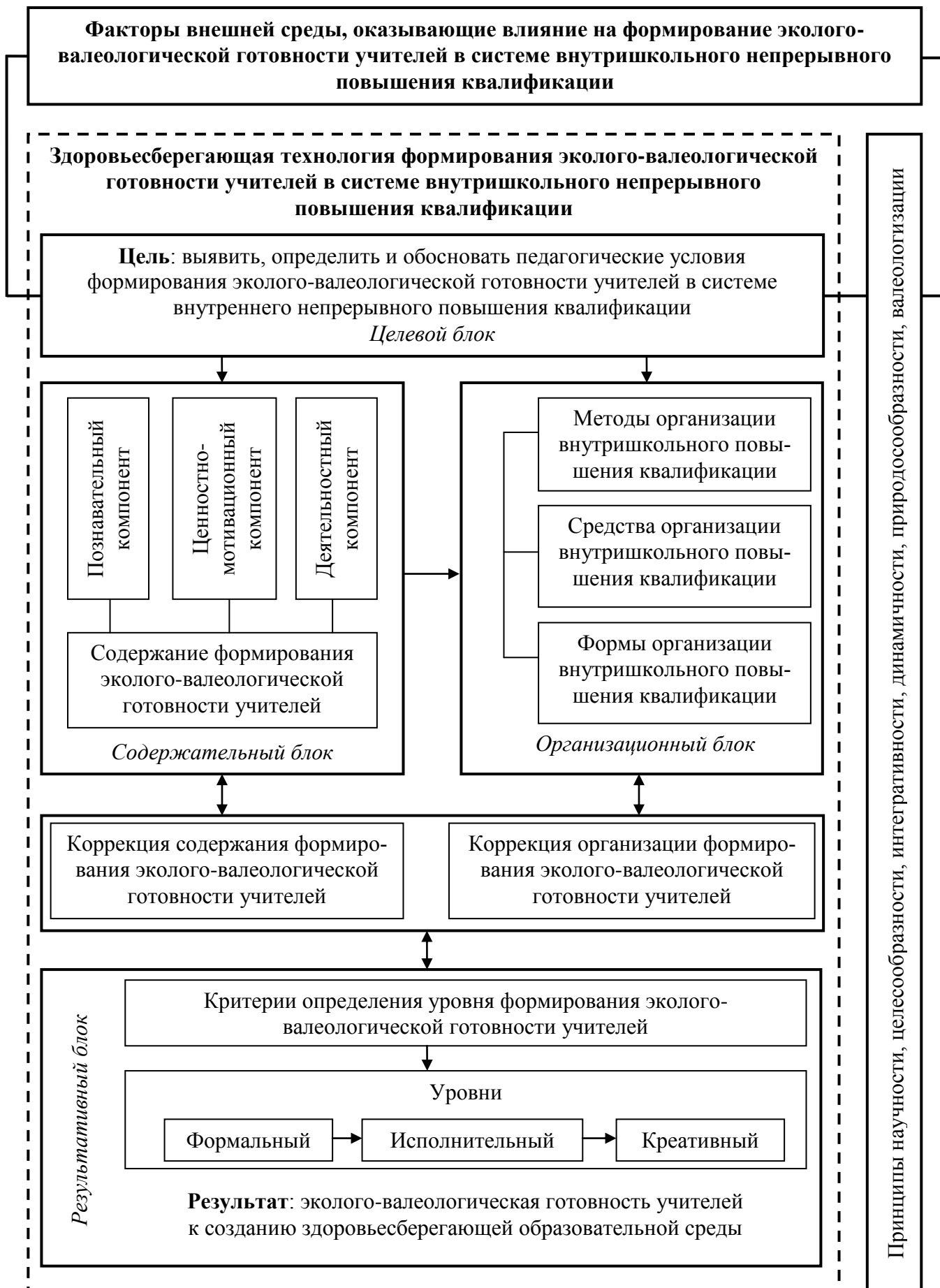


Рис. 2. Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

К первой группе относят определения, делающие упор на полезность вещей, явлений, процессов, идей, идеалов и т.п. Их авторы подчеркивают, что ценности создаются общественно-исторической практикой, используются в целях общественного прогресса и всестороннего развития личности; главное назначение ценностей – выступать средством удовлетворения потребностей и интересов людей.

Во второй группе ценности связываются с более широким понятием, а именно: со значением вещей, явлений, процессов, идей для жизнедеятельности социальных субъектов. Имеется в виду, что для субъекта социально значимым, то есть ценным является не только то, что способствует удовлетворению его ближайших потребностей, но все то, что способствует его социальному самоутверждению в сложившихся условиях, или будет способствовать этому в будущем. Как видно, дефиниции данных двух групп весьма близки по смыслу, ибо значение вещи или явления для субъекта обнаруживается, прежде всего, в их полезности для него в настоящем или будущем.

В третьей группе определений акцентируется внимание на том, что ценность – специфическая форма сознательного отношения субъекта к объекту по поводу удовлетворения его потребностей и интересов. Здесь подчеркивается не столько объективная значимость внешних явлений для субъекта, сколько его собственное отношение к ним, выраженное посредством оценки.

Четвертая группа основывается на утверждении, что ценности являются специфическими образованиями сознания, выступают в структуре общественного и индивидуального сознания идеалами, обобщенными представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, идеальными критериями оценки и ориентации личности и общества [179].

Как следует из вышеизложенного, наиболее отвечающими предмету нашего исследования являются дефиниции последней группы, поэтому мы, вслед за В.А. Сластениным, будем придерживаться следующего определения: ценности – это специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества [179, с. 100].

Несмотря на появившиеся в последнее время исследования, посвященные эколого-валеологической работе в школе, в педагогической теории не представлена система соответствующих ценностей, необходимость разработки которой очевидна.

В.А. Караковский рассматривает предельно обобщенный набор ценностей: человек (абсолютная ценность), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир [96, с. 59]. Н.Н. Никандров, определяя ценности как фиксирование того, что сложилось в жизни и менталитете народа или провозглашено как норма, указывает на приоритет российских ценностей в сравнении с общечеловеческими. К российским ценностям он относит коллективизм, соборность, взаимопомощь, щедрость души, предпочтение духовных ценностей материальным, патриотизм («всеобъемлющая ценность») [96, с. 59].

Отличительной характеристикой *содержательного блока* модели является то, что его наполнение фактически представляет собой подобранную специальным образом систему учебных занятий, направленных на формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, логика развертывания которых предполагает использование в образовательном процессе специальной программы, разработанной в общеобразовательной школе на основе ее общей программы развития, созданной при поддержке Института здоровья и экологии человека ЧГПУ (ныне Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет).

Содержательный блок выполняет обучающую, организующую функции, и его реализация включает три основных этапа.

На *первом этапе* осуществляется ознакомление с экологическим образованием, а затем с его валеологической составляющей.

На *втором этапе* происходит выбор эколого-валеологических ценностей, необходимых для формирования и развития здоровьесберегающей образовательной среды.

На *третьем этапе* реализуются интерактивные образовательные технологии при формировании эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Данный блок представлен совокупностью трех компонентов: познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного. Перечисленные компоненты взаимосвязаны и непосредственно влияют друг на друга.

Познавательный компонент включает эколого-валеологические знания и умения, необходимые каждому учителю для работы со всеми участниками образовательного процесса: учащимися и их родителями.

Ценностно-мотивационный компонент включает эколого-валеологические ценностные ориентации, которые выступают основой мотивации учителей при проведении эколого-валеологической работы в школе, формировании эколого-валеологического, ответственного поведения учителя, а, значит, и учащихся. На основании развития ценностных ориентаций происходит формирование стойких мотивов, определяющих характер деятельности и поведение личности [178].

В исследовании мы опираемся на теорию ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой, по мнению которой ориентация учителя на эколого-валеологическую работу – через создание здоровьесберегающей образовательной среды проходит путь от поиска (самопознания) до проекции (построение «образа Я» в будущем через оценку и выбор). В.В. Мойкин [120], рассматривая механизм ориентации личности в мире ценностей как цепь последовательных действий «поиск – оценка – выбор – проекция», отмечает, что для достижения учителями субъективной позиции надо «ценности общества перевести в ценности коллектива и далее – в ценности личности». Безусловно, что в этом велика роль организатора методической работы, который в процессе «ценностного взаимодействия» транслирует ценности в жизнедеятельность учителей, осуществляя обмен в свободном общении и деятельности, целенаправленно приобщая их к эколого-валеологическим ценностям, необходимым для создания в школе здоровьесберегающей образовательной среды.

В составе *деятельностного компонента* представлена имитация эколого-валеологической деятельности, в которой формируются такие качества личности, как бережное отношение к человеку, к природе (бережливость), нравственность, рациональность, трудолюбие, ответственное отношение к своему здоровью и здоровью учащихся. Таким образом, разрабатываемая модель характеризуется направленностью на формирование у учителей ответственности за:

- сохранность окружающей среды (бережливость);
- принятие экологически грамотных решений (нравственность);
- эффективность своих действий (рациональность);
- результаты своего труда (трудолюбие);
- собственный здоровый образ жизни (ответственное отношение к своему здоровью и здоровью учащихся).

Продуктивной идеей о превращении усвоенных нравственных норм в привычную норму поведения учителя являются взгляды А.С. Макаренко. «Настоящая широкая этическая норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки, когда эта норма начинает действовать быстро и точно, поддержанная сложившимся общественным мнением и общественным вкусом» [113].

Описание познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов содержательного блока модели позволяет выделить *обучающую, ценностную и навыкообразующую функции*. Реализация этих функций в рассматриваемом педагогическом процессе позволяет сформировать у учителей эколого-валеологическую готовность, нравственно-экологические ценностные ориентации, нравственно-эколого-валеологические качества личности, которые являются основными качествами, нацеленными на создание здоровьесберегающей образовательной среды.

Организационный блок определяет формы, методы, технологии и средства формирования эколого-валеологической готовности учителей. В соот-

ветствии с концептуальными основами исследования мы ориентировались на коллективные, индивидуальные и групповые формы, позволяющие поставить в центр учебного процесса субъекта деятельности учения. Личностно-деятельностная направленность процесса формирования исследуемой ответственности предполагает использование инновационных технологий и активных методов обучения. Используемые технологии способствовали практической деятельности учителей по достижению намеченной цели.

Результативный блок модели выполняет аналитическую функцию и включает критерии определения уровня сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, а также три уровня: *формально-ответственный, исполнительно-ответственный и креативно-ответственный*.

В таблице приложения 1 даны качественные критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды.

Формальный уровень характеризуется фрагментарными, разрозненными знаниями экологии и валеологии, слабой выраженностью эколого-валеологических ценностных ориентаций. Учителя при этом проявляют формальное отношение к формированию эколого-валеологических знаний, не стремятся к самосовершенствованию.

Исполнительный уровень отличает наличие эколого-валеологических знаний, умений, навыков.

Для *креативного уровня* характерны глубокие эколого-валеологические знания, стремления к самосовершенствованию, умения принимать ответственные эколого-валеологически грамотные управленческие решения, быть примером для всех участников образовательного процесса в здоровом образе жизни, а также при выстраивании здоровьесберегающей образовательной среды.

В созданной модели предусмотрена коррекция («коррекция содержания» и «коррекция организации»), основное назначение которой мы видим в устранении недостатков процесса формирования эколого-валеологической

готовности учителей, установлении обратной связи субъектов учения, своевременном получении информации о процессе формирования эколого-валеологической готовности учителей, возможных трудностях в овладении знаниевой системой и креативной его составляющей.

Ключевыми особенностями коррекционной работы с учителями являются:

- ее дифференцированный характер. Дифференциация осуществляется по группам: учителя, работающие в начальной школе, и учителя, работающие в основной и общей школе; по видам затруднений, которые испытывают учителя в процессе формирования эколого-валеологической готовности в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации;

- сущность коррекционной работы сводится к помощи учителю в подборе соответствующей литературы, необходимой для его продвижения в овладении степенью эколого-валеологической готовности;

- коррекционная работа проводится по методическим аспектам, применяемым и в процессе ведения урока, и во внеклассной работе;

- коррекция работы проводится со вновь прибывшими в школу учителями, не знакомыми ранее с эколого-валеологической работой в школе;

- как компонент спроектированной нами модели, такая работа может не иметь места, так как все педагоги одной школы, заинтересованные общей идеей, или большинство учителей с увлечением осваивают новое для всех эколого-валеологическое направление. Такая ситуация теоретически возможна, если эколого-валеологическая ответственность у всех учителей формируется достаточно эффективно.

Функциональный компонент модели процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей представлен на рис. 3.

Таким образом, спроектированная модель отражает основные характеристики процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.



Рис. 3. Функциональный компонент модели процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Мы пришли к следующим выводам:

1. Теоретической основой построения модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации является системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы, обеспечивающие ориентирование педагогов на создание здоровьесберегающей образовательной среды.

2. Спроектированная модель формирования эколого-валеологической готовности учителей рассматривается как целостное, интегрированное образование, включающее в себя взаимосвязанные блоки – блок целеполагания, содержательный, организационный и результативный блоки, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, определить соответствие конечного результата поставленной цели. Особенностью модели является единство содержательного, организационного и результативного аспектов реализации эколого-валеологической готовности учителей, что находит отражение в блоках модели.

3. Результативным аспектом эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы является реализация в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов, внедрение в учебно-воспитательный процесс принципов здоровьесберегающего образования, а также использование здоровьесберегающих технологий.

4. Реализация модели формирования эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды будет эффективна при обеспечении педагогических условий, рассмотрению которых посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.3. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Целью данного параграфа является теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Ценностные ориентации на создание здоровьесберегающей образовательной среды, сохранение и укрепление здоровья субъектов образования, здоровый образ жизни формируются при обеспечении условий эффективной реализации модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

В философии понятие «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются [212].

В психологии условие рассматривается как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит.

С позиции педагогической науки условия определяются через дидактические категории, отражающие основные элементы учебного процесса (В.А. Беликов, В.А. Сластенин и др.).

Педагогические условия представляют собой взаимодействующий комплекс мер в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей, который обеспечивает переход на более высокий уровень эколого-валеологической готовности каждого из специалистов общеобразовательной школы.

Педагогические условия определяются нами как совокупность правил, возможностей среды (внешних и внутренних обстоятельств), специально созданных необходимых и достаточных мер, способствующих достижению цели. В ходе исследовательской деятельности нами были выявлены условия эффект иного функционирования модели.

Внутришкольная система непрерывного повышения квалификации учителей по эколого-валеологическому направлению представлена на рис. 4.

Прежде чем характеризовать педагогические условия для эффективной реализации модели, выскажем несколько позиций, относительно особенностей их выбора и содержания.

Во-первых, выбор условий должен исходить из особенностей содержания построенной модели, а также специфики ее реализации (типа образовательного учреждения, уровня профессиональной компетенции педагогического коллектива, степени мотивированности на новационную деятельность и т.д.). При этом полагаем, что социальный заказ общества, отраженный в нормативных документах, является показателем востребованности проводимой работы.

Во-вторых, поскольку эффективность определяется соотношением затрат и результата, то в качестве условий, по нашему убеждению, не могут выступать процедуры, значительно усложняющие реализуемый исследователем процесс. Мы полагаем, что педагогические условия должны выбираться из имеющегося арсенала педагогических средств, способных ускорить и улучшить получаемый результат, а не представлять собой трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий со стороны учителя.

В-третьих, эффективность модели определяется уровнем усвоения эколого-валеологических знаний и умений, а также степенью сформированности необходимой эколого-валеологической готовности учителей.

Процесс непрерывного повышения квалификации учительского коллектива общеобразовательной школы может осуществляться при создании следующих педагогических условий: *разработки и реализации комплексной программы эколого-валеологической подготовки учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации; индивидуальной программы самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе; организации научно-методической работы учителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.*

При рассмотрении первого педагогического условия формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации дадим комментарии к рисунку 4.

1. Непрерывная по вертикали эколого-валеологическая готовность учителей общеобразовательной школы обеспечивает исключение эффекта полураспада экологической компетенции, а также выполняет роль одного из факторов, исключаящих профессионально-личностное выгорание педагога школы.

2. Непрерывная по горизонтали эколого-валеологическая готовность учителей проявляется в том, что педагоги каждого уровня общего образования (педагоги дошкольной образовательной организации, учителя начальных классов, учителя 5–9 классов, учителя 10–11 классов) ориентируются в особенностях здоровьесберегающего образования учеников в образовательной системе и сопряженных с ней систем. Например, учитель начальной школы представляет особенности эколого-валеологического образования в ДОУ и основной общеобразовательной школе.

3. Комплексная двупараметрическая (вертикально-горизонтальная) непрерывность эколого-валеологической готовности по всем уровням общего образования и уровням эколого-валеологической готовности учителей разных систем общего образования графически отображается на схеме в виде системы центрированных векторов.

4. Наличие общей базовой компоненты эколого-валеологической готовности учителей всех уровней общего образования указывает на диагональный вектор с соответствующим названием.

5. Системы, симметричные относительно горизонтальной оси, указывают на то, что эколого-валеологическая готовность учителей каждого уровня общего образования основывается на их практической работе.

6. Непрерывность эколого-валеологической готовности учителей по вертикали показывает, что ее система предусматривает развитие эколого-валеологического потенциала педагога по всем составляющим их профессионально-педагогической подготовки.

Эколого-валеологическая готовность учителей общеобразовательной школы формируется в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации согласно программе и поэтапно. На каждом этапе учителями осуществляются тактические действия, соответствующие задачам этапа, конкретизируются формы и методы организации собственной деятельности. В ходе реализации комплексной программы необходима оценка:

1) стартового состояния педагогического коллектива школы к формированию эколого-валеологической готовности учителей; комплексная готовность всего педагогического коллектива и отдельно каждого учителя дает возможность на основе объективно-субъективной характеристики оценить уровень отношений их к окружающей среде и своему здоровью – как факторам благополучной работы в школе;

2) познавательной готовности учителей, приступивших к заинтересованному, сознательному оздоровлению обучаемых в своих «личных интересах»; оценка готовности учителей к интегрированному пониманию здоровья – через приложение его к природным и образовательным системам – осуществляется на уровне рефлексии в области самопознания;

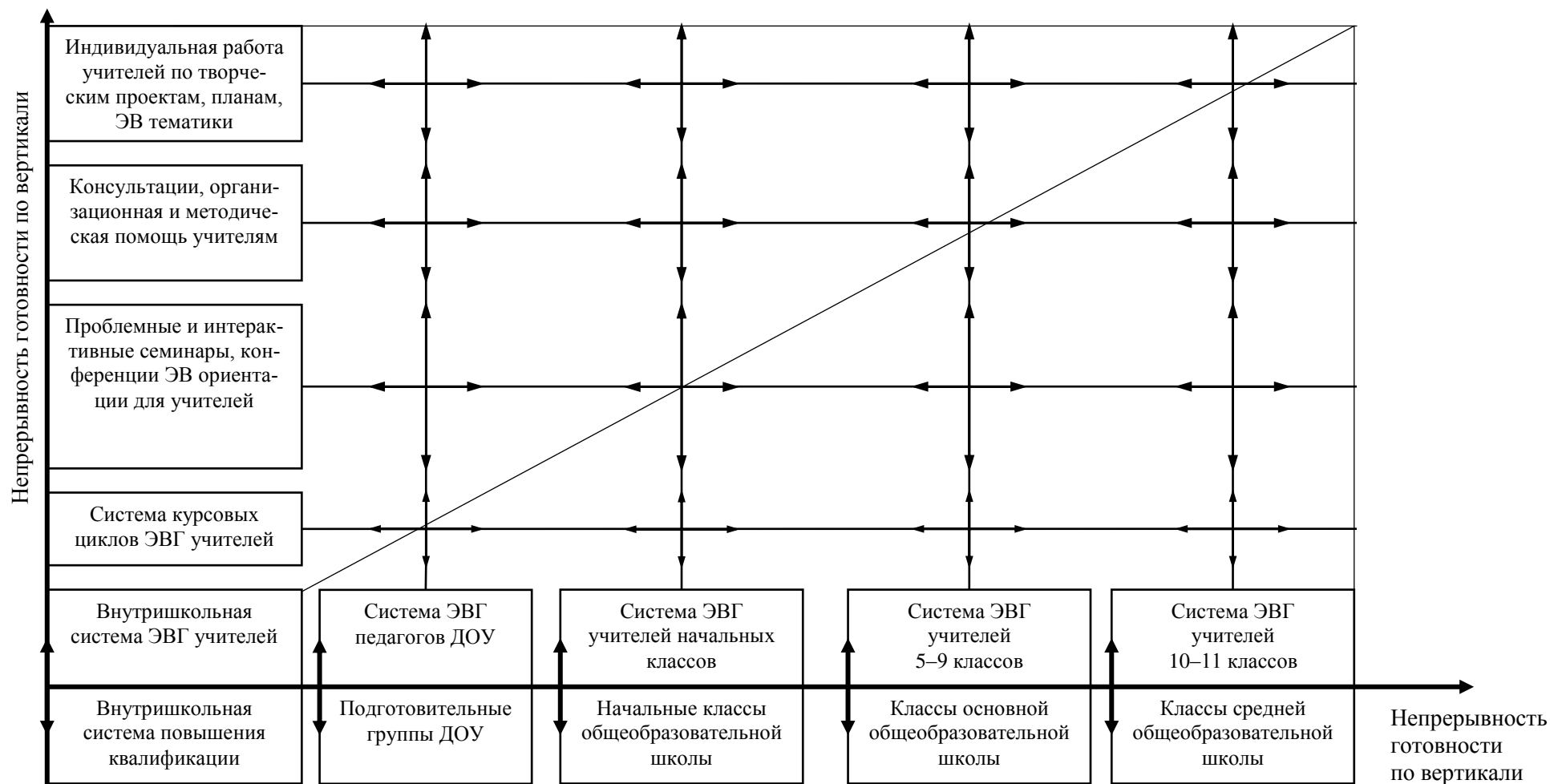


Рис. 4. Внутришкольная система непрерывного повышения квалификации учителей по эколого-валеологическому направлению.

Обозначения: ЭВГ – эколого-валеологическая готовность

3) состояния готовности учителей к системе работы с учащимися по внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий, психологических тренингов, владение диагностическими технологиями оздоровления;

4) педагогов школы в использовании оздоравливающих возможностей природы, образовательной среды и природосообразного обучения для оздоровления себя и своих учеников на основе циклов активной оздоровительной работы;

5) эффективности эколого-валеологической составляющей в ходе проведения учебно-воспитательного процесса через использование здоровьесберегающих образовательных технологий; рефлексия в области самопознания и образа действий, организации педагогического общения в учебно-воспитательном процессе;

б) инициативных, творческих умений учителей начальной школы, основной школы, средней (полной) школы в ходе школьной эколого-валеологической работы.

Описанная оценка формирования эколого-валеологической готовности учителей к оздоровительной работе в школе основывается на совокупности специальных видов интерактивной работы, активными участниками которой являются сами учителя.

Комплексная программа эколого-валеологической подготовки учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации состоит из *инвариантного* и *вариативного* компонентов (по пять модулей каждый).

Обращаясь непосредственно к первой составляющей комплексной программы (табл. 1), заметим, что речь в этом случае идет об ее *инвариантном компоненте*, который рассчитан на два года и способствует овладению учителями всех специальностей эколого-валеологических знаний и умений, на базе которых возможно формирование у них готовности к созданию здоровьесберегающей образовательной среды в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Вторая составляющая комплексной программы – *вариативный компонент* – способствует овладению учителями навыков индивидуального оздоровления, как самого себя на основе психосоматической типологии человека, а также своих учеников.

Табл. 1 – Характеристика инвариантного компонента комплексной программы эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Этапы	№ модуля	Наименование модулей	Разделы, темы
Инвариантный компонент			
Первый год. Пропедевтическая готовность	I	Человек как феномен природы и познания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Генезис знаний о человеке как организме, личности и целостной биоэкосоциальной системе. 2. Основные этапы осознания человеком своего места в природе, обществе, биосфере. 3. Антропогенез: филогенетические и онтогенетические аспекты. 4. Человек, человечество и биосфера: коадаптация, особенности эволюции. 5. Генезис знаний о природосообразном, безвредном обучении, воспитании и развитии подрастающего человека
	II	Человек, его здоровье и окружающая среда	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организм и среда. Группы здоровья. 2. Психосоматические типы человека. 3. Адаптация человека к биоэкосоциальной среде. 4. Факторы риска и устойчивости. 5. Проблемы окружающей среды и ресурсов урбанизированных территорий. 6. Экологические основы рационального природопользования
	III	Культура здоровья и основы здорового образа жизни	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здоровье в объективном и субъективном его развитии. 2. Пирамида здоровья. Здоровье как феномен человека и не только его. 3. Физиологические аспекты здоровья человека. 4. Психолого-педагогический потенциал развития здоровья. 5. Культура и здоровье. 6. Движение и здоровье. 7. Питание и здоровье. 8. Природа как фактор оздоровления личности

	IV	Образовательная среда и здоровьесберегающее образование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Образовательная среда как тип артесистемы. 2. Объективные и субъективные основы общего образования. 3. Субъект-субъектные отношения как общенаучный феномен
Второй год. Итоговая эколого-валеологическая готовность	V	От экологического образования к эколого-валеологическому образованию и к здоровьесбережению	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ концепций непрерывного экологического образования. 2. Анализ концепций о здоровье и культуре здоровья. 3. Экологическое образование как фактор модернизации образования. 4. Эколого-валеологическая аттракция. 5. Актуальные вопросы педагогической валеологии 6. Валеологическая служба в образовательной организации. 7. Организационное и методическое обеспечение оздоровления в начальной общеобразовательной школе. 8. Организационное и методическое обеспечение оздоровления в основной общеобразовательной школе. 9. Организационное и методическое обеспечение оздоровления в средней (полной) общеобразовательной школе

При реализации этого компонента комплексной программы учителя целенаправленно осваивают основные оздоровительные технологии: психологические тренинги, физические тренинги, разные виды релаксаций, точечный массаж, фитооздоровление, аромаоздоровление, диетоздоровление, дыхательные гимнастики, рациональное питание и многое др. (Приложение 1).

Показатели эколого-валеологической готовности, соответственно, пропедевтической и итоговой, предполагают соответствующую этапную готовность.

Вторым педагогическим условием является индивидуальная программа самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе.

Личность учителя – основное условие и средство успеха в организации учебно-воспитательного процесса, и от того, каков он, во многом зависит уровень современного образования в стране.

Современный учитель, работающий в системе здоровьесберегающего образования, должен выполнять несколько функций:

– это эколого-валеологически образованный педагог, знающий основы человековедения, экологии, валеологии, являющейся основным проводником эколого-валеологических знаний;

– это воспитатель, под руководством которого формируется личность здорового образа жизни, которая стремится к постоянному самообразованию и самовоспитанию, а также личность с активной жизненной позицией;

– это методист, творчески организующий учебно-воспитательный процесс в школе на основе природосообразности, опираясь на теоретические положения педагогики, психологии и методики, особенно в условиях альтернативного подхода к его организации в школе.

Для осуществления указанных функций учитель должен обладать определенными личностными качествами, которые реализуются в его практической деятельности. Еще Я.А. Коменский считал, что учитель должен быть высокоразвитым, образованным человеком, яркой личностью. Он должен великолепно знать свой предмет, мастерски владеть здоровьесберегающими образовательными технологиями, активными методами обучения, воспитания и развития подрастающего человека быть добрым, требовательным, справедливым и терпимым.

Эти личностные качества помогут учителю не только завоевать любовь и уважение своих учеников, но и установить педагогический контакт, который необходим при создании здоровьесберегающей образовательной среды.

На основании имеющихся в науке разработок и организации собственного опыта нами создана индивидуальная программа совершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе (Приложение 2).

Индивидуальная программа самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе включает:

- эколого-валеологическое самообразование как естественную часть жизни учителя;

- эколого-валеологическое (педагогическое) самообразование, как естественный элемент высококвалифицированной здоровьесберегающей деятельности;
- перспективное профессиональное самообразование, нацеленное на организацию здоровьесберегающей образовательной среды;
- перспективное планирование и перевод его в научно-исследовательскую деятельность;
- актуальное для общеобразовательной средней школы самообразование в соответствии с методической темой школы и корректирующую деятельность учителя;
- планирование самообразовательной деятельности;
- проектирование целей и задач индивидуальной методической работы;
- индивидуальные и групповые пути совершенствования уровня эколого-валеологической готовности учителя.

Моделирование самообразовательной деятельности учителя осуществляется на основе выявленных в процессе анализа и самоанализа профессионально-образовательных потребностей с помощью руководителя методического объединения или заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Третье педагогическое условие – организация научно-методической работы учителей, направленная на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.

Формирование профессиональной готовности педагогического коллектива школы, педагогов и учителей-предметников к решению актуальной в современных условиях модернизации отечественного образования задачи комплексного оздоровления является приоритетным направлением научно-методической работы современной школы. Именно через комплексное оздоровление образовательной системы удастся достичь устойчивого развития отдельного общеобразовательной организации, образования в целом, и, следовательно, устойчивого развития системы «человек – общество – биосфера».

Система внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителей-предметников, педагогов, система формирования профессиональной готовности педагогического коллектива конкретной общеобразовательной организации не может не строиться на принципах вариативности: вариативного содержания методической работы как с отдельными учителями, так и с отдельными структурами педагогического коллектива школы, многообразия форм и технологий методической работы.

Такая вариативность является залогом эффективности повышения квалификации учителей-предметников, педагогов, педагогического коллектива в целом – для работы в образовательной организации, которая имеет своей целью содействие укреплению здоровья подрастающего поколения.

Научно-методическая работа реализует три группы функций: индивидуально-ориентированную, коллективно-ориентированную, общественно-ориентированную, которые нацеливают высокоэффективную систему педагогической деятельности каждого конкретного учителя школы, школьного педагогического коллектива в целом и обеспечивают посредничество между школой и более широкими социальными системами.

В содержание научно-методической работы входят следующие блоки: частнометодический, дидактический, воспитательный, психолого-педагогический, этический и правовой, технический, общекультурный, управленческий, методологический и мировоззренческий. Основными направлениями при организации научно-методической работы мы считаем подготовку школьного учителя к аналитической и инновационной деятельности, научно-исследовательской и экспериментальной работе в аспекте исследуемой проблемы.

Мы определяем научно-методическую работу по направлению формирования эколого-валеологической готовности учителей, основанную на принципах научности, природосообразности и валеологизации.

Содержание школьного образования претерпевает сегодня коренные перемены. Это потребовало от учителя переосмысления своей профессиональной

компетентности, готовности и способности работать в новых условиях. Возникшая необходимость постоянного доучивания, переучивания, изменения социальных ролей требует непрерывного образования учителей на протяжении всей его жизни. Проблема в том, чтобы определить понимание самого феномена образования учителя, составной частью которого является эколого-валеологическая готовность. Особое значение приобретают такие технологии обучения, которые ставят в центр обучения личность взрослого человека, предоставляют ему свободу выбора содержания и форм учебной деятельности, групповые дискуссии и ролевые игры, введение элементов исследовательской деятельности и т.д. Перевод традиционной информационно-насыщенной программы непрерывного образования учителя в развивающую систему с целью согласования социальных и личностных интересов каждой личности, а также перевод субъект-объектной деятельности в субъект-субъектную невозможны без индивидуальной программы развития каждого учителя во внутришкольной системе непрерывного повышения квалификации.

Моделирование самообразовательной деятельности учителя на основе выявленных в процессе анализа и самоанализа потребностей происходит внутри школы с помощью руководителя методического объединения или заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Центральным направлением научно-методической работы, реализуемой в общеобразовательной средней школе, создающей здоровьесберегающую образовательную среду, является ее Учебный план, который рассматривается коллективом образовательной организации как важнейший, определяющий организационно-методический документ. Он регламентирует учебно-воспитательный процесс с учетом Федерального государственного образовательного стандарта, который представляет собой совокупность требований, обязательных при разработке и реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования образовательными организациями.

Согласно школьной образовательной программе, реализуемой организационно и дидактически, через учебные планы школы, эколого-валеологическое образование в начальной школе строится на основе комплексной программы З.И. Тюмасевой «Стань таким, каким захочешь». Эта комплексная программа нацелена на реализацию пропедевтической подготовки младших школьников в областях: «Экология», «Валеология», «Биология», «География», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Человек и общество» и которая ориентирована на системное понимание окружающего мира – во всем многообразии его проявлений: биологических, социальных, духовных, материальных, информационных, энергетических и т.д. Именно это обстоятельство актуализирует проблему целесообразной разверстки учебного предмета «Окружающий мир» по блокам или учебным дисциплинам, а затем проблему содержательного наполнения этих блоков учебными дисциплинами, среднего звена – «К вершинам знаний, к глубинам мудрости» и для старшего звена – «Найди себя в этом мире», которые разработаны З.И. Тюмасевой, А.П. Григорьевой, Д.П. Гольневой, М.А. Немцовой, В.А. Шапкиным, Л.И. Самойленко, Н.Н. Щелчковой и др. Эти комплексные программы обеспечивают региональный компонент образовательного стандарта по учебному предмету «Биология», представляя его в виде целесообразной вариативной системы учебных курсов, биологических по своему существу и имеющих эколого-валеологическую направленность. Эта система наряду с интегрированными биолого-эколого-валеологическими учебными курсами типа «Окружающий мир» и «Человек, его здоровье и окружающая среда», предлагает учителю последовательность специальных экологических и валеологических курсов, которые обеспечивают непрерывное образование в областях: «биология», «экология», «валеология» – в глубокой взаимосвязи с учебными предметами «Основы безопасности жизнедеятельности», «География», «Человек и общество», «Здоровый образ жизни», «Физическая культура».

В целом система эколого-валеологического образования в школах Копейского городского округа строится на основе следующих принципов.

1. Адекватное отображение в ряде дисциплин региональных особенностей живой и неживой природы и проблем региональной экологии и охраны здоровья подрастающего поколения и населения в целом.

2. Содержательное междисциплинарное сопряжение предмета «Биология» с предметами «Окружающий мир», «Охрана здоровья», «История», «География».

3. Целесообразность пропедевтического обеспечения в начальной школе предмета «Окружающий мир» и сопряженных с ним предметных областей.

4. Дидактически обусловленная целесообразность интегрированно-дифференцированного структурирования предмета «Биология» и сопряженных с ним предметных областей в связи с формированием непрерывных содержательных линий.

Реализация названных принципов дисциплинарного наполнения предмета «Биология» и сопряженных с ним предметных областей приобретает следующую структурно-функциональную систему.

По начальной общеобразовательной школе:

1. «Я – человек, ты – человек, мы – люди» – 1 час в неделю в 1–3 (4) классах.

2. «Мир вокруг нас: в красках, звуках и формах» – 1 час в неделю в 1 (2) классах.

3. «Природа – наш главный учитель» – 1 час в неделю во 2 и 3 (3, 4) классах.

По среднему звену общеобразовательной школы:

1. «Окружающий мир» – основной курс для 5 класса, 2 часа в неделю.

2. «Мир растений» – основной курс для 6 класса, 2 часа в неделю.

3. «Экология вокруг нас» – факультативный курс для 6 класса, 1 час в неделю.

4. «Валеология» – факультатив 1 час в неделю.

5. «Человек, его здоровье и окружающая среда» – основной курс для 8 класса, 2 часа в неделю.

6. «Человек, его здоровье и окружающая среда» – факультативный курс для 8–9 классов, 1 час в неделю.

7. «Основы общей биологии» – основной курс 9 класса, 2 часа в неделю.

По старшему звену общеобразовательной школы:

1. «Общая биология» – основной курс для 10–11 классов, 1 час в неделю.

2. «Экология человека» – факультативный курс для 10 класса, 1 час в неделю.

3. «Экологический практикум» – факультативный курс для 10–11 классов, 1 час в неделю.

4. «Биология – абитуриенту» – эколого-валеологизированный факультативный курс для 10–11 классов, 1 час в неделю.

Основные и факультативные курсы в приведенной системе непрерывного эколого-валеологического образования в общеобразовательной организации являются полипредметными. Изучение названных курсов способствует, во-первых, комплексному, междисциплинарному изучению взаимосвязанных вопросов биологии, экологии, человековедения, истории, географии; и во-вторых, существенной экономии учебного времени, отпущенного на усвоение образовательного стандарта, что само по себе является валеологическим фактором, оберегающим учеников от перегрузки и способствующим здоровьесбережению в образовательном процессе.

Приведенная разработанная и реализованная система эколого-валеологического образования предполагает поэтапное развитие Учебного плана школы с помощью рабочих учебных планов и их наполнения учебно-методическими комплексами, которые последовательно разрабатываются учителями школы при поддержке ученых Института здоровья и экологии человека, а также на основе целенаправленного сопряжения классно-урочной деятельности учащихся с внеклассной их деятельностью и воспитательным процессом в школе.

Важнейшим направлением научно-методической работы является рациональное сочетание элементов, воспитательной работы с учетом эколого-валеологического содержания.

В условиях неустановившегося, неустойчивого развития современного российского общества основные проблемы общего образования видятся в том, чтобы образовательные системы выполняли роль стабилизирующего фактора, прежде всего, чтобы воспитывать подрастающее поколение на основе установившихся на протяжении развития земной цивилизации общечеловеческих ценностных ориентиров, исторических и национальных традиций российских народов, а также того великого опыта российского образования, который формировался научными трудами и практической работой в области образования многих поколений российских педагогов.

К таким ценностям мы относим:

- жизнь – как высшую ценность земной цивилизации;
- человека – как высшую ценность общества;
- благополучие, здоровье (физическое, духовное и социальное) отдельного человека, семьи, коллектива, населения региона, этноса, народа, общества;
- свободное развитие личности, которое обеспечивается, с одной стороны, равными возможностями и, с другой стороны, свободой выбора. Для подрастающего поколения свобода выбора ориентирована не только на его волеизъявление, но не в меньшей степени еще и на личностные особенности, предрасположенности, способности, которые в процессе образования соотносятся еще и с возрастными проявлениями развивающейся личности;
- самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, нацеленность личности на развитие гражданского общества и на укрепление, совершенствование правового государства;
- полноценное проживание каждым человеком основных возрастных этапов своей жизни: детства, отрочества, юности в соответствии с

психофизическими особенностями развивающейся личности.

Педагогический коллектив школы решает следующие основные воспитательные задачи:

- оказание ребенку помощи, поддержки в его жизненном (мировоспринимательском, гражданском, бытийном) самоопределении;
- вооружение подрастающего поколения средствами самореализации.

Наиболее важное общее направление воспитательной работы педагогического коллектива школы заключается в том, чтобы сделать для каждого ребенка престижной сферу нравственного самоутверждения и абсолютно неприемлемой для него сферу безнравственного самоутверждения.

Это направление воспитательной работы в школе реализуется средствами эколого-валеологического содержания, которое имеет в качестве конкретных задач принципы «Кодекса здоровья» и «Экологического манифеста», ориентированные на нравственные и гуманистические ценности рациональных взаимоотношений человека с человеком, человека и общества, человека и коллектива, человека и природы.

Важнейшей составляющей самореализации обучающихся общеобразовательных организаций является развитие их творческих способностей: художественных, спортивных, технических, познавательных, организационно-коммуникативных. При этом начальные этапы творческой самореализации личности должны строиться и разворачиваться в рамках учебно-воспитательного процесса, цементируя тем самым, в единое целое воспитательные процессы, протекающие на основе классно-урочных форм и внеклассных, внеурочных форм деятельности (творческой деятельности учащихся).

Для того, чтобы противостоять стрессам, физическим и интеллектуальным перегрузкам, ощущению неудовлетворенности собой, разочарованию, неуверенности, страху и т.д. ребенок в рамках школьной воспитательной системы приобретает навыки использования средств защиты личности от внешних и внутренних неблагоприятных факторов, средства физического, психического и социального формирования, развития потребностей в разнохарактерном

творчестве и его энергетическом обеспечении.

Профилактика, оздоровление, релаксация, реабилитация – вот тот комплекс средств валеологического воспитания, который в режиме «само» создает у человека достаточный потенциал возможностей защитить себя средствами культуры (духовной и материальной) от несправедливости, неурядиц, бед, позволяет человеку отстоять свою позицию, восстановить мир, найти решение конфликтов без чрезмерных нервных нагрузок, проявить способность и умение снять напряжение, владеть не только своими эмоциями, психикой, но и своим телом, уметь адекватно оценивать себя и других. Таким образом, важнейшим компонентом научно-методической работы каждого учителя является формирование у ученика как развивающейся личности навыков самоопределения, самореализации, саморазвития.

Для решения комплекса эколого-валеологических задач в режиме «само» ученик получает навыки:

- познания самого себя (самопознание);
- объективной оценки самого себя (самооценки);
- адекватного усвоения, отражения, объективной реальности (познание мира);
- соотнесение собственных целей с целями окружающих людей, коллектива, общества;
- анализа собственных достоинств и недостатков (рефлексия);
- планирования и организации деятельности по достижению принятых целей;
- организации формирования устойчивого развития тех био-эко-социальных систем, подсистемой которых является ученик; в том числе навыки устойчивого, благополучного, здоровьесберегающего развития.

Идея самовоспитания, саморазвития, которая положена в основу научно-методической системы, является ведущей идеей гуманистической педагогики.

Научно-методическая работа педагогов имеет выраженную эколого-валеологическую направленность и строится по следующим направлениям

деятельности:

- спортивно-оздоровительная деятельность – совершенствование себя и своих учеников в процессе самопознания, занятий физической культурой и спортом, различными видами туризма, сочетающихся с познанием родной природы и практическими действиями по ее охране;
- наблюдения за состоянием окружающей среды, предотвращение пожаров и загрязнение территорий и т.д.;
- художественно-эстетическая деятельность – восприятие мира в образах, художественном творчестве;
- изучение и пропаганда русской народной культуры, приобщение через нее к опыту народной жизни;
- организация кружков по направлениям традиционно-уральского народного творчества: резьба по дереву и камню, вышивка, соломка и т.д.
- просвещение населения микрорайона школы по вопросам экологического состояния района, здоровья его жителей и прогнозирования изменений экологической ситуации в лучшую сторону.

Эффективное решение злободневных проблем общеобразовательной организации в значительной мере зависит от совершенствования внутришкольного управления, в частности от разработки и применения методов партисипативного управления [138], то есть реального, а не номинального соучастия педагогического коллектива в управлении. Актуальная потребность в новых управленческих методах, направленных на выявление в образовательном процессе проблем и коллективный поиск путей их разрешения, определена рядом причин:

- коллективной сущностью педагогической деятельности, которая нуждается в адекватной управленческой технологии, позволяющей выяснить точку зрения большинства педагогов, объединить педагогический талант и усилия всех учителей на решение общих проблем;
- повышением самостоятельности образовательных организаций, кото-

рая предполагает использование методов управления, способствующих «выращиванию» и развитию педагогических новаций в самом школьном коллективе, исходя из особенностей развития конкретной школы;

- сложностью и определенной новизной решения проблем современной школы, требующей активизации и интеграции творческого потенциала всего педагогического коллектива;

- направленностью традиционных методов управления, прежде всего на стабилизацию образовательного процесса, предотвращая возможность превратить педагогический коллектив в субъект внутришкольного управления.

Разработка новых методов управления в школе возможна с помощью продуктивных игр, ориентированных не на репродукцию, а на творчество, направленных не на учебное имитирование известных выходов из проблем, а на поиск решения реальных проблем, которые невозможно разрешить традиционными методами. К интерактивным методам можно отнести организационно-деятельностные игры Г.П. Щедровицкого, инновационные игры В.С. Дудченко, практические деловые игры А.И. Пригожина, проблемно-деловые игры.

С.Г. Воровщиков характеризует термин «игра» как условность, под которой подразумевается особый игровой режим организации социального пространства и времени, в которых происходит коллективная мыслительная деятельность по поиску решения актуальных проблем.

В системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации к эколого-валеологической готовности учителей возможно использование учебных деловых игр, которые имитируют реальные или воображаемые, но возможные ситуации, для отработки у участников игр умений принимать решения в сходных обстоятельствах.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) проведены с коллективом учителей школы для развития мыслительности участников игры. ОДИ позволяет найти общие подходы учителей разных предметов, разной квалификации, побудить к взаимному раскрытию и сотрудничеству в решении опреде-

ленных вопросов эколого-валеологической направленности. В случае принятия игры, преодоления профессиональных различий получается ощутимый прирост от сложения усилий. Главный итог игры – не столько принятие конкретного мышления, сколько обновленные знания, понимание сути рассматриваемого вопроса, новый уровень мышления игроков, формирование в ходе игры коллективов, берущих на себя ответственность за осуществление коллективно выработанных решений. Важно, что осуществление всех выработанных решений игроки берут на себя.

Для выработки решения, планирования работы по определенным направлениям удобно проводить игры ОДИ или элементы названной игры с администрацией школы, руководителями подразделений. При проведении ОДИ надо все время сохранять ориентацию на сложность и напряженность, если мы хотим чего-нибудь достичь. Конфликтная позитивность участников и их взаимное противопоставление максимально используется в ОДИ, а отсюда – максимальная напряженность. В основе конфликтных позиций участников, с одной стороны, противоречия в предшествующем узкопрофессиональном мышлении, а, с другой стороны, – сознательное внутригрупповое распределение игроков по противостоящим группам.

ОДИ положена в основу целой ветви продуктивных деловых игр (инновационные, практические, проблемно-деловые, поисково-экспертные, поисковые, проектные и т.д.). Так как организационная деятельность игра является открытой интеллектуальной системой, в различных комитетах ОДИ возникают разнообразные технологические рисунки игры, например, такие как у Г.П. Щедровицкого, С.И. Котельникова и других.

ОДИ, как и другие игры, использует многие традиционные и активные методы решения проблем: работа в парах и группах, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм, круглый стол, дискуссия и т.д.

Новый вариант продуктивных деловых игр – проблемно-деятельностная игра (ПДИ), разрабатывалась и апробировалась в начале 90-х годов XX в. в

Лаборатории управленческих инноваций, созданной кафедрами научного управления школой Московского и Челябинского государственных педагогических университетов, возглавляемой Ю.А. Конаржевским и Т.И. Шамовой.

В ПДИ, как методе управления, выделяют содержание метода, его направленность и организационную форму.

Предметом данного метода управления, т.е. теми сторонами, свойствами и отношениями школьной жизни, на которые метод должен быть направлен, являются жизненно важные проблемы образовательного процесса, требующие для своего решения объединения творческого потенциала и усилий всего педагогического коллектива. В методе, как сложной системе, выделяют цель, предмет, способ деятельности, необходимые и возможные средства.

По мнению У.Р. Эшби «... проблема – это несоответствие между желаемым и реальным состоянием системы». Для ПДИ проблема – это идеология, теория и технология. Формулировка проблемы является результатом ее осознания, а ядром является противоречие между потребностями общества и имеющимися средствами ее удовлетворения. На основе одной и той же проблемной ситуации могут возникнуть разные проблемы, и все они имеют право на существование, более того, разные формулировки проблемы могут иметь разные пути их разрешения. Продуманность, глубокий анализ проблемных ситуаций, корректность формулировок проблемы – необходимые условия ее эффективного решения. Наиболее важный момент в ПДИ – это то, что субъект нового управленческого метода представлен не только руководителями школы, но и учителями, постепенно вовлекаемыми процессом игры, а, значит, процесс внедрения управленческих решений становится менее болезненным.

Между играми постоянно идет семинарская работа, направленная на анализ ошибок игроков и поиск дальнейшего совершенствования ПДИ. Различным видам рефлексии уделяется самое пристальное внимание, постоянное осмысление собственной деятельности осуществляют все участники: организаторы перед каждой игрой, игроки в процессе ежедневной аналитической ра-

боты и все вместе после игр при обсуждении их хода и результатов.

Если под рефлексией понимать форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и законов, то целенаправленный процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации совершенно невозможно представить без рефлексии, хотя бы потому, что готовность обращена к желаниям и внутренним состояниям (З.И. Тюмасева, В.П. Стариков). Рефлексия в области профессиональной деятельности является высшим и интегрирующим проявлением как рефлексии вообще, так и деятельности человека в частности, тем более, учителя, входящего в область исследования. Именно рефлексия является (В.В. Давыдов, Л.В. Петровский, М.К. Тутушкина, Г.П. Щедровицкий и др.) одним из ведущих механизмов образования и самообразования, регуляции и саморегуляции, выводя человека из непосредственного сиюминутного временного пространства и обращая его к прошлому и «другому настоящему» с целью анализа уже известного, когда-то произошедшего со стороны и находящегося извне, «над ситуацией».

Значит, каждый человек, а в нашем случае – учитель, обладает своеобразным (индивидуальным) рефлексивным аппаратом, который в случае с профессиональной деятельностью формируется и реализуется в ней. Таким образом, у каждого работающего в экспериментальной школе учителя необходимо развивать эколого-валеологическую готовность на основе следующих принципов:

- учитель искренне интересуется учеником, строит с ним партнерские отношения, то есть субъект-субъектные образовательные отношения, имеющие изначальную эколого-валеологическую сущность, которая проявляется в здоровьесберегающей образовательной среде;
- учитель создает чувство безопасности и безвредности образовательной среды, в которой каждый ученик может свободно жить и развиваться, выражая при этом свое собственное «Я»;
- учитель принимает ученика (субъекта) таким, каким он есть;

- учитель, а тем более, классный руководитель, чувствителен к проблемам ученика и ненавязчиво помогает ему прийти к самосознанию;
- учитель ценит постоянство и ответственность в обучении ученика и не пытается его форсировать;
- учитель (согласовав с родителями) предоставляет ученику право самому выбрать линию поведения;
- учитель глубоко верит в способность ученика действовать ответственно и уважает его попытки решать любые проблемы самостоятельно.

Профессиональные морально-нравственные принципы, конечно, дополняют эколого-валеологические принципы, на которых выстраивается здоровьесберегающая образовательная среда, а это означает, что в фокусе внимания учителя оказывается не изучаемый материал, а ситуационная образовательная проблема и ученик.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации как многоаспектной проблемы, имеющей в настоящее время важное социальное и профессионально-педагогическое значение, определяется следующими факторами:

- возросшими требованиями государства и общества к профессиональной компетентности учителей в области создания условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения;
- изменением отношения к здоровью и оздоровлению субъектов образования – индивидуальному, групповому, коллективному;
- приобретением особой значимости этой проблемы именно для учителей всех специальностей, поскольку от здоровья человека и здоровья окружающей среды зависит будущее страны;
- потребностью теоретического обоснования формирования эколого-

валеологической готовности педагогов и педагогических коллективов;

– необходимостью широкого внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий, нацеленных на интерактивное оздоровление и формирование мотивации на здоровье;

– недостаточной разработанностью проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в теории и практике педагогики общеобразовательной средней школы.

2. Историография проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации включает три основных периода:

- в первом периоде (70-е гг. XIX в.) – экология определена терминологически, но как наука она сформировалась к 1900 г. Принято считать, что в 60-е гг. XX в. принимаются первые попытки создания в нашей стране системы непрерывного экологического образования, которое направлено в основном на овладение разносторонними знаниями о природе, приобретение умений и навыков природоохранной деятельности, бережного отношения к природе, заботы о ее сохранении, формирования гражданской ответственности за ее состояние;

- во втором периоде (80-е гг. XX в.) – возникла и утверждена терминологически наука о здоровье, более широкая, чем медицина – «валеология», хотя понятие здоровье соотносится и с медициной, появившись еще в Древнем Египте;

- в третьем периоде (90-е гг. XX в.) – в науку вошел и определен терминологически «эколого-валеологический аттрактор» как одна из возможных траекторий развития динамической системы, приоритетное направление которого ориентировано на взаимнообусловленные принципы валеологии.

На основе анализа историографии проблемы эколого-валеологической готовности учителей мы пришли к выводу, что с развитием образования и его экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющих

происходит становление и развитие педагогического образования, неотъемлемой частью которого является формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

3. К базовым понятиям исследуемой проблемы относятся: «готовность», «эколого-валеологическая готовность», «эколого-валеологическая готовность учителя», «формирование эколого-валеологической готовности учителей».

Разделяя мнение ученых, которые рассматривают формирование как процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности, мы уточнили понятия:

- экологическая готовность учителя – это стремление, мотивированная необходимость, способность осуществлять эколого-валеологическую деятельность в условиях педагогического процесса;
- формирование эколого-валеологической готовности учителей – процесс ее становления, позволяющий учителю эффективно осуществлять эколого-валеологическую деятельность.

Целевая установка проектируемого нами процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей задает следующие критерии аттракции образования: природосообразность, здоровьеразвитие и последовательное здоровьесозидание, что возможно при создании оздоравливающей образовательной среды в отдельной образовательной организации, которое по силам именно педагогическому коллективу каждой общеобразовательной школы.

Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, построенная на положениях системного, личностно-деятельностного и ценностного подходов, включает в себя четыре взаимосвязанных блока – целеполагающий, содержательный, организационный и результативный и способствует совершенствованию педагогического процесса, направленного на здоровьесбереже-

ние всех его участников.

Благодаря блоку целеполагания осуществляется целевая функция модели, обеспечивающая ориентацию и мотивацию участников данного педагогического процесса. Он направлен на формирование субъектной социально-профессиональной позиции учителей школы, на развитие устойчивой познавательной активности и стремления к творческому применению эколого-валеологических знаний в процессе своей здоровьесберегающей деятельности.

В основе построения содержательного и организационного блоков модели целесообразно использовать ценностный подход к формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, на основании которого у школьных учителей возникает необходимость в развитии эколого-валеологической потребности.

Отличительной характеристикой содержательного блока модели является специальным образом подобранная система учебных занятий, направленных на формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, реализуемых в образовательном процессе с помощью специальной программы.

Содержательный и организационный блоки выполняют обучающую, организационную функции, и их реализация включает три основных этапа:

- ознакомление с экологическим образованием, а затем с его валеологической составляющей;
- выбор эколого-валеологических ценностей, необходимых для развития эколого-валеологизированной образовательной среды;
- реализация интерактивных образовательных технологий при формировании эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Описание познавательного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов содержательного блока модели позволяет выделить обучающую, ценностную и навыкообразующую функции.

Организационный блок определяет формы, методы и средства формирования эколого-валеологической готовности учителей.

Результативный блок модели выполняет аналитическую функцию и включает критерии определения уровня формирования эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, а также три уровня: формальный, исполнительный и креативный.

В модели предусмотрена коррекция (содержания и организации), основное назначение которой мы видим в устранении недостатков процесса формирования эколого-валеологической готовности учителей.

Эффективное функционирование модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации требует создания комплекса педагогических условий:

- разработка и реализация комплексной программы для эколого-валеологической подготовки учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации;
- наличие индивидуальной программы самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе;
- организация научно-методической работы учителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.

Определены критериальные и уровневые характеристики для выявления сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации к сохранению и укреплению здоровья субъектов образования.

ГЛАВА 2.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

2.1. Общая характеристика педагогического исследования проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Нами проведен теоретический анализ проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, изучен опыт по экологическому и эколого-валеологическому образованию. Проведенная работа позволила выдвинуть предположение о том, что формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации в отдельно взятой общеобразовательной организации возможно при выполнении приведенных в первой главе монографии условий и обеспечивается внедрением педагогической технологии реализации разработанной модели.

В психолого-педагогической литературе под педагогическим экспериментом понимается «метод научного познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности» [144]. В.И. Загвязинский определяет педагогический эксперимент как «научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы» [70].

Как отмечает В.В. Краевский, «эксперимент – одна из сфер человеческой практики, в которой подвергается проверке истинность выдвигаемых гипотез». Функции педагогического эксперимента он видит в получении достоверных знаний, а не в опытном воссоздании самого педагогического процесса. Роль эксперимента, по В.В. Краевскому, состоит, в конечном счете, в выявлении

объективно существующих связей педагогических явлений, становлении тенденций их развития. Внесение изменений в педагогический процесс на основе выявленных экспериментом тенденций и закономерностей составляет предмет опытной работы (цит. по И.Л. Ореховой [142]).

В исследовании опираемся на определение З.И. Тюмасевой и В.П. Старикова [207, с. 280] о том, что эксперимент [лат. *experimentum* – проба, опыт] –

- научно поставленный *опыт, наблюдение* исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за его ходом и многократно воспроизводить его при повторении этих условий;
- попытка сделать, предпринять что-либо.

Педагогический эксперимент сложился на основе естественного и широко используется для исследования вопросов обучения и воспитания. Однако в отличие от последнего он является методом активного, целенаправленного изучения отдельных сторон образовательного процесса.

В настоящей главе считаем правомерным говорить об экспериментальной работе, поскольку логика организации проводимого исследования удовлетворяет предъявляемым требованиям. Причем экспериментальная работа явилась не только достаточным вариантом педагогического исследования, но и оптимальным, обусловленным особенностями протекания изучаемого образовательного явления.

Целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой *гипотезы исследования*: формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации станет более эффективным, если:

- теоретико-методологической стратегией формирования эколого-валеологической готовности учителей выступят системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы;
- на основании этих подходов будет разработана модель, состоящая из блоков целеполагания, представляющего собой «дерево задач»; содержатель-

ного, включающего познавательный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты; организационного, составляющими которого являются методы, технологии, средства, формы организации формирования эколого-валеологической готовности учителей; результативного, содержащего критерии определения сформированности эколого-валеологической готовности учителей и уровни эколого-валеологической готовности (креативный, исполнительный и формальный уровни) и реализуемая с учетом принципов научности, целостности, интегративности, динамичности, природосообразности, валеологизации;

– будут проверены в экспериментальном режиме выявленные педагогические условия эффективной реализации данной модели:

- разработка и реализация комплексной программы эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

- создание индивидуальной программы самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе;

- организация научно-методической работы учителей, направленная на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.

На основании гипотезы исследования и, исходя из принципов концепции университетского педагогического образования, разработанной В.А. Сластениным [179, с. 49], определены *задачи* формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, которые обуславливают логику послевузовской переподготовки учителя общеобразовательной организации.

Задача первая: обобщить и расширить учителю «системные знания о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношениях к другому и самому себе...».

Формирование системных эколого-валеологических знаний происходит на фоне вузовской эколого-валеологической подготовки учителей биологических специальностей и педагогов не биологических специальностей, а значит, возможна корректировка системы внутришкольного повышения квалификации всех учителей школы к формированию соответствующей готовности.

Задача вторая: определить фундамент профессиональной переподготовки «учителя, составляющий комплекс современных научных знаний о человеке, его становлении и развитии в реальном социокультурном творчестве».

Задача третья: каждому учителю в процессе переподготовки «обеспечить становление личностной и профессиональной культуры педагога как способа его жизнедеятельности, «инструмента» реализации индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности».

Задача четвертая: – каждому учителю общеобразовательной средней школы привести в «систему фундаментальные знания в избранной системной области, притом, что необходимость антропологической (гуманитарной) ориентации конкретной науки остается чрезвычайно актуальной». Антропологический подход к профессионально-педагогической переподготовке учителей позволяет вывести учителя-профессионала с любым стажем работы на уровень практического человековедения и педагогической антропологии. Средством такой работы является экология, а точнее – экология человека. Из этого следует, что эколого-валеологическая переподготовка школьных учителей призвана сыграть важную роль, которая обуславливается названными задачами.

Названные задачи соотносятся с федеральными государственными образовательными стандартами высшей школы и подтверждаются федеральными директивными документами. Школа выстраивает свои цели и задачи, формируя готовность учителей при подготовке их к работе на основе государственных стандартов, имеющих три составляющие: федеральный, национально-региональный и школьный компоненты дисциплин по выбору ученика и в соответствии с направленностью образовательного учреждения.

Определены этапные *задачи* экспериментальной работы:

1) определить исходный уровень формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации;

2) реализовать модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации при внедрении разработанной технологии.

3) учесть и зафиксировать изменения в процессе формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, провести коррекцию;

4) обработать получаемые данные с помощью лонгитюдного анализа.

Основа эколого-валеологических знаний закладывается согласно комплексной программе эколого-валеологической готовности учителей к ведению здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса, которая выражается через вариативный и инвариантный компоненты, представленные в таблице 1 и приложении 1. Решение названных задач способны обеспечить выявленные нами педагогические условия.

В соответствии с гипотезой, целью и задачами экспериментальная работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий. На каждом этапе формулировались свои задачи, определялись результаты, которые явились промежуточными на пути достижения цели экспериментальной работы.

2.2. Педагогическая эффективность модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, формировать, значит:

1) придавать чему-нибудь определенную форму, законченность; 2) создавать, составлять, организовывать [144].

Формирование эколого-валеологической готовности учителей рассматривается как профессиональная мотивированность желания, потребности формировать в общеобразовательной школе здоровьесберегающую образовательную среду, которая нацелена на обеспечение природосообразности, здоровьесбережения образования как интегратора процессов обучения, воспитания и целенаправленного развития. Это сложный и многофакторный процесс, поэтому наиболее продуктивное решение такой задачи возможно только с позиций системного, личностно-деятельностного и ценностного подходов.

Проведение экспериментальной работы предполагало следующую ее организацию:

- разработку программы экспериментальной работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации;
- определение этапов экспериментальной работы;
- разработку критериально-уровневой шкалы сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;
- создание экспертной группы из числа специалистов в области эколого-валеологического образования;
- анализ и обобщение результатов проведенной работы.

Экспериментальная работа проводилась нами в течение 20 лет на базе общеобразовательных организаций Копейского городского округа Челябинской области. В ней задействованы 148 учителей, 8 психологов, 6 медицинских работников, 2712 учащихся.

Исследования проводились и экспериментально обрабатывались в соответствии со следующей логикой.

Формирование общей эколого-валеологической готовности учителей, обусловленное целым рядом факторов, в ряду которых находятся:

– *сущностная интеграция* экологии и здоровья, экологического образования и образования в области здоровья и оздоровления не только человека, но и естественных систем (природы, экосистем, поколений, групп людей и т.д., а также искусственных систем (образования, экономики, производств, городов, общества и т.д.), необходимая для формирования здоровьесберегающей (здоровьеразвивающей) образовательной среды и природосообразного образовательного процесса. В федеральных и региональных документах, а также методических рекомендациях особо *подчеркивается подготовка выпускников педагогических вузов, а также педагогов в системе непрерывной послевузовской подготовки, ориентированной на повышение квалификации, в области охраны жизни и здоровья обучающихся* именно в образовательном процессе;

– реальное отсутствие в общеобразовательных организациях именно педагогов-специалистов по формированию здоровьесберегающей, здоровьеразвивающей образовательной среды и природосообразного образовательного процесса;

– разработка полной и непротиворечивой организационно-дидактической и методической *системы массовой профессиональной* переподготовки учителей *и педагогических коллективов* в области эколого-валеологической работы в общеобразовательных организациях.

Изначально выстраивается система непрерывной эколого-валеологической переподготовки учителей в системе непрерывного внутришкольного повышения квалификации, которая осуществляется на протяжении всего периода проведения эксперимента и корректируется по содержанию и методам работы.

Разрабатывается *структурно-функционально-содержательная система формирования эколого-валеологической готовности* учителей общеобразовательных организаций, которая заключается в следующем:

– использование всех *организационно-дидактических возможностей, которые предоставляют учебные планы* общеобразовательных организаций по со-

вокупности компонентов: федерального, регионального (инвариантного) и дополнительного (вариативного);

– введение в основу школьной системы *предметного структурирования* по начальной, основной и средней школе, обеспечивающей непрерывную экологическую (эколого-валеологическую) подготовку школьников, а, следовательно, и упреждающее формирование эколого-валеологической готовности учителей, их обучающихся;

– формирование системы оценки упреждающей, пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды (Приложение 3);

– планирование упорядоченного последовательного перевода учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической готовности учителей к итоговой эколого-валеологической готовности и далее к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

– использование всех *организационно-дидактических возможностей, которые предоставляют учебные планы* общеобразовательных организаций по совокупности компонентов: федерального, регионального (инвариантного) и дополнительного (вариативного);

– введение в основу школьной системы *предметного структурирования* по начальной, основной и средней школе, обеспечивающей непрерывную экологическую (эколого-валеологическую) подготовку школьников, а, следовательно, и упреждающее формирование эколого-валеологической готовности учителей, их обучающихся;

– формирование системы оценки упреждающей, пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды (Приложение 3);

– планирование упорядоченного последовательного перевода учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической готовности

учителей к итоговой эколого-валеологической готовности и далее к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

вного);

– введение в основу школьной системы *предметного структурирования по начальной, основной и средней школе, обеспечивающей непрерывную экологическую (эколого-валеологическую) подготовку школьников, а, следовательно, и упреждающее формирование эколого-валеологической готовности учителей, их обучающихся;*

– формирование системы оценки упреждающей, пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды (Приложение 3);

– планирование упорядоченного последовательного перевода учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической готовности учителей к итоговой эколого-валеологической готовности и далее к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

преждающей, пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды (Приложение 3);

– планирование упорядоченного последовательного перевода учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической готовности учителей к итоговой эколого-валеологической готовности и далее к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

вательной среды (Приложение 3);

– планирование упорядоченного последовательного перевода учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической готовности учителей к итоговой эколого-валеологической готовности и далее к созданию здоровьесберегающей образовательной среды;

– поступательное, последовательное овладение учителями навыками индивидуального оздоровления и самого себя и своих учеников к оздоровлению

всего учебно-воспитательного процесса (Приложение 4);

- создание системы воспитательной работы на основе приобретаемых учителями эколого-валеологических знаний;
- рассмотрение различных *видов благополучия* как пропедевтики здоровья, то есть от индивидуального, бытового, национального, биологического, экологического, социального и т.д. к здоровому образу жизни и культуре здоровья;
- развитие эколого-валеологической подготовки и учителя и ученика, связанного, прежде всего с *прибавлением здоровья*, то есть с *оздоровлением природы*, в которой живет и развивается человек (детский оздоровительный лагерь, лагерь труда и отдыха, туристические походы и т.д.);
- изучение основ специальной педагогики и психологии на пересечении эколого-валеологической проблематики, т.е. от идей нейрофизиологии и биологии, определяющих не только *отклонения* в психическом развитии, но и индивидуальные *особенности* развития подрастающего человека (работа в классах выравнивания, классах компенсирующего обучения, дифференцированная работа в общеобразовательном классе на основе специальной педагогики и психологии).

В процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

- тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

всего учебно-воспитательного процесса (Приложение 4);

- создание системы воспитательной работы на основе приобретаемых учителями эколого-валеологических знаний;
- рассмотрение различных *видов благополучия* как пропедевтики здоровья, то есть от индивидуального, бытового, национального, биологического, экологиче-

ского, социального и т.д. к здоровому образу жизни и культуре здоровья;

– развитие эколого-валеологической подготовки и учителя и ученика, связанного, прежде всего с *прибавлением здоровья*, то есть с *оздоровлением природы*, в которой живет и развивается человек (детский оздоровительный лагерь, лагерь труда и отдыха, туристические походы и т.д.);

– изучение основ специальной педагогики и психологии на пересечении эколого-валеологической проблематики, т.е. от идей нейрофизиологии и биологии, определяющих не только *отклонения* в психическом развитии, но и индивидуальные *особенности* развития подрастающего человека (работа в классах выравнивания, классах компенсирующего обучения, дифференцированная работа в общеобразовательном классе на основе специальной педагогики и психологии).

В процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

ческих знаний;

– рассмотрение различных *видов благополучия* как пропедевтики здоровья, то есть от индивидуального, бытового, национального, биологического, экологического, социального и т.д. к здоровому образу жизни и культуре здоровья;

– развитие эколого-валеологической подготовки и учителя и ученика, связанного, прежде всего с *прибавлением здоровья*, то есть с *оздоровлением природы*, в которой живет и развивается человек (детский оздоровительный лагерь, лагерь труда и отдыха, туристические походы и т.д.);

– изучение основ специальной педагогики и психологии на пересечении эколого-валеологической проблематики, т.е. от идей нейрофизиологии и биоло-

гии, определяющих не только *отклонения* в психическом развитии, но и индивидуальные *особенности* развития подрастающего человека (работа в классах выравнивания, классах компенсирующего обучения, дифференцированная работа в общеобразовательном классе на основе специальной педагогики и психологии).

В процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

– развитие эколого-валеологической подготовки и учителя и ученика, связанного, прежде всего с *прибавлением здоровья*, то есть с *оздоровлением природы*, в которой живет и развивается человек (детский оздоровительный лагерь, лагерь труда и отдыха, туристические походы и т.д.);

– изучение основ специальной педагогики и психологии на пересечении эколого-валеологической проблематики, т.е. от идей нейрофизиологии и биологии, определяющих не только *отклонения* в психическом развитии, но и индивидуальные *особенности* развития подрастающего человека (работа в классах выравнивания, классах компенсирующего обучения, дифференцированная работа в общеобразовательном классе на основе специальной педагогики и психологии).

В процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в эко-

логии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

ьной педагогики и психологии на пересечении эколого-валеологической проблематики, т.е. от идей нейрофизиологии и биологии, определяющих не только *отклонения* в психическом развитии, но и индивидуальные *особенности* развития подрастающего человека (работа в классах выравнивания, классах компенсирующего обучения, дифференцированная работа в общеобразовательном классе на основе специальной педагогики и психологии).

В процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

процессе эколого-валеологического образования у учителя формируется понимание:

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

– тесной взаимосвязи определенной внешней среды с определенной внутренней средой конкретного ребенка. Решение этой профессионально-педагогической проблемы соотносится с интеграцией знаний и умений в экологии своей квартиры, двора, улицы, школы, города, района, края и т.д., а также культурой здоровья и здорового образа жизни;

– интегрированного здоровья – от здоровья человека до здоровья любой

динамической системы, а, следовательно, и образовательной. Возвышение педагога до такого уровня интеграции, с одной стороны, способствует сопряжению представлений о здоровье динамических систем (например, человека и внешней среды, в которой он находится), а с другой стороны, создает для подготовленного человека предпосылки к целенаправленному оздоровлению любой антропогенной системы.

Овладение педагогическим коллективом необходимой для его профессии научно-прикладной эколого-валеологизированной практикой оздоровления предполагает активное погружение в изучение учебно-оздоровительной работы (второй блок комплексной программы), в систему активного оздоровления себя через оздоровительно-учебную работу (третий блок комплексной программы) и формирование личностного арсенала здоровьесберегающих, здоровьеразвивающих образовательных технологий, отработанных в процессе учебно-оздоровительной, оздоровительно-учебной и активной оздоровительной работы.

истемы.

Овладение педагогическим коллективом необходимой для его профессии научно-прикладной эколого-валеологизированной практикой оздоровления предполагает активное погружение в изучение учебно-оздоровительной работы (второй блок комплексной программы), в систему активного оздоровления себя через оздоровительно-учебную работу (третий блок комплексной программы) и формирование личностного арсенала здоровьесберегающих, здоровьеразвивающих образовательных технологий, отработанных в процессе учебно-оздоровительной, оздоровительно-учебной и активной оздоровительной работы.

Учителя школы не владеют навыками формирования здоровьесберегающей образовательной среды, отвечающей принципам средовости и обеспечивающей природосообразность образовательного процесса. *Ситуационная* модель работы такого коллектива может быть создана. Конечно, эта модель-

ность коллективной оздоровительной педагогической работы с обучаемыми, образовательной средой и образовательным процессом не всегда может заменить реальную оздоровительную работу педагогического коллектива общеобразовательной организации. Названный вид оздоровительной работы вполне выполняет роль упреждающего педагогического тренинга. Для этого широко используются разнообразные виды внеурочной деятельности: деловые игры, краткосрочные и растянутые по времени проекты, такие как «Антипластиковая кампания», «Аптекарский огород», торжества, праздники «Осенний бал», «Дары осени для твоего здоровья», «Оздоровление природой», «Биоритмы и их роль в жизни школьника», «Рекреационные возможности природы родного края» и другие. Разрабатывая мероприятия, и проводя их, учителя школы углубляют и расширяют собственные познания в организации здоровьесберегающей образовательной среды.

реды.

еды.

ды.

ы.

.

В этих случаях учителя проявляют те комплексные знания о явлениях природы, ее оздоровительных возможностях и здоровье самого человека, приложить которые к конкретным субъектам и объектам образования можно только на основе коллективной эколого-валеологической педагогической деятельности.

Эксперимент начинался с исследования состояния проблемы в общеобразовательной средней школе, определения методов диагностики, а также измерения эколого-валеологической готовности каждого учителя экспериментальной школы.

Эколого-валеологическая готовность учителей оценивалась по следующим критериям реализации в образовательном процессе:

– комплекс мероприятий, направленных на здоровье его субъектов;

- принцип здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий;
- эколого-валеологическая аттракция различных учебных предметов; дисциплин по культуре здоровья;
- включение учителей в разработку валеологизированных курсов;
- внедрение рейтинговой оценки в систему контроля за качеством знаний учащихся;
- эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся.

Сформированность эколого-валеологической готовности учителей изучалась на трех уровнях: формальном, исполнительном, инициативном. Переход участника эксперимента на более высокий уровень является основным показателем эффективности спроектированной модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации и достаточности выявленных нами и теоретически обоснованных педагогических условий. Педагогические условия определяются нами как *совокупность правил, возможностей, среды (внешних и внутренних обстоятельств), специально созданных необходимых и достаточных мер, способствующих достижению цели.*

Первое педагогическое условие – реализация комплексной программы, способствующей формированию эколого-валеологической готовности учителей.

Формирование эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной организации реализуется в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации поэтапно. На каждом этапе учителями осуществляются тактические действия, соответствующие задачам этапа, конкретизируются формы и методы организации собственной деятельности:

I этап – оценка стартового состояния педагогического коллектива общеобразовательной организации в аспекте формирования эколого-валеологической готовности в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации. На данном этапе оценивается комплексная готовность всего педагогического коллектива и отдельно каждого учителя, которая дает возможность

для объективно-субъективной характеристики отношений их к окружающей среде и своему здоровью как факторам благополучной работы в школе.

II этап – оценка познавательной готовности учителей, приступивших к заинтересованному, сознательному использованию знаний и умений в области оздоровления в своих личных интересах, то есть к рефлексии в области самопознания. Осуществляется оценка готовности учителей к интегрированному пониманию и использованию здоровья – через приложение его к естественным (природным) и искусственным (образовательным) системам.

III этап – оценка состояния готовности учителей к реализации системы работы с учащимися по внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий, психологических тренингов, владения диагностическими технологиями оздоровления.

IV этап – оценка способности педагогов школы в использовании оздоравливающих возможностей природы, образовательной среды и природосообразного обучения для оздоровления себя и своих учеников на основе циклов активной оздоровительной работы.

V этап – оценка эффективности эколого-валеологической составляющей учебно-воспитательного процесса через использование здоровьесберегающих, здоровьеразвивающих образовательных технологий, рефлексии в области самопознания и образа действий, организации педагогического общения в учебно-воспитательном процессе.

VI этап – оценка инициативных, творческих умений учителей начальной школы, основной школы и средней школы, в ходе построения здоровьесберегающей образовательной среды.

Описанная выше этапность формирования эколого-валеологической готовности учителей к оздоровительной работе в школе основывается на совокупности специальных видов интерактивной работы, активными участниками которой являются сами учителя, а также этапном и результирующем контроле за этим формированием с помощью методов, представленных в таблице 2.

Табл. 2 – Основные методы экспериментальной работы на каждом из этапов

Этап экспериментальной работы	Основной метод экспериментальной работы
I–II этапы констатирующие	опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование) и др.
III–IV этапы формирующие	опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); наблюдение; изучение продуктов деятельности учителей; метод оценивания; создание диагностических ситуаций; беседа; метод экспертной оценки и др.
V–VI этапы обобщающие	наблюдение; оценивание; статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы; обсуждение итогов проведенной работы; методы популяризации идей и др.

Параллельно формированию эколого-валеологической готовности учителей, согласно названным выше этапам, с педагогическим и ученическим коллективом работает психолог, врач-валеолог, преподаватель по лечебной гимнастике, социальный педагог; используются возможности кабинета психолого-ментального тренинга.

Второе условие – индивидуальная программа самосовершенствования учителей по эколого-валеологической работе в школе.

Личность учителя – основное условие и средство успеха в организации учебно-воспитательного процесса и от того, какова она, во многом зависит уровень современного образования в стране.

Современный учитель здоровьесберегающего образования должен выполнять несколько функций:

– учитель – это эколого-валеологически образованный человек, знающий основы человековедения, экологии, валеологии, являющейся основным проводником эколого-валеологических знаний;

– учитель – это воспитатель, под руководством которого формируется личность здорового образа жизни, которая стремится к постоянному самообразованию и самовоспитанию, а также личность с активной жизненной позицией;

– учитель – *это методист*, творчески организующий учебно-воспитательный процесс в школе на основе природосообразности, теоретических положений педагогики, психологии и методики, особенно в условиях альтернативного подхода к его организации.

Учитель должен обладать определенными личностными качествами, которые реализуются в его практической деятельности, должен быть ярко выраженной личностью, которая может не только увлечь учащихся своим примером, но и сформировать глубокое позитивное отношение к нему и при этом быть высочайшим авторитетом для учащихся. Он должен знать свой предмет, мастерски владеть здоровьесберегающими образовательными технологиями, активными методами, быть добрым, требовательным, справедливым и терпимым. Эти личностные качества помогут учителю не только завоевать любовь и уважение своих учеников, но и установить педагогический контакт, который необходим при создании здоровьесберегающей образовательной среды. Перевод традиционной информационно-насыщенной программы непрерывного образования учителя в развивающую систему с целью согласования социальных и личностных интересов каждой личности, а также перевод субъект-объектной деятельности в субъект-субъектную не возможны без индивидуальной программы развития каждого учителя в аспекте его эколого-валеологической готовности. В этом большую роль играет внутришкольная система непрерывного повышения квалификации.

Индивидуальная программа самосовершенствования учителя в области эколого-валеологической работы в школе включает в себя:

- эколого-валеологическое самообразование как естественную часть жизни учителя;
- эколого-валеологическое (педагогическое) самообразование как естественный элемент высококвалифицированной здоровьесберегающей деятельности;
- перспективное профессиональное самообразование, нацеленное на ор-

ганизацию здоровьесберегающей образовательной среды;

- перспективное планирование и перевод деятельности учителя в научно-методическую деятельность;

- актуальное для конкретной общеобразовательной организации самообразование в соответствии с методической темой школы и коррекционная деятельность учителя;

- планирование самообразовательной деятельности;

- проектирование целей индивидуальной научно-методической работы, формулирование задач;

- индивидуальные и групповые пути совершенствования, повышения уровня эколого-валеологической культуры учителя.

Моделирование самообразовательной деятельности учителя на основе выявленных в процессе анализа и самоанализа потребностей происходит внутри школы с помощью руководителя методического объединения или заместителя директора по учебно-воспитательной работе. На основании имеющихся в науке разработок и собственного опыта организации повышения квалификации педагогов нами создана Индивидуальная программа совершенствования каждого учителя в области эколого-валеологической работы в общеобразовательной организации (Приложение 2).

***Третье условие** – организация научно-методической работы учителей, направленная на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования, как достаточное условие эколого-валеологической готовности учителя.*

Основные задачи научно-методической работы общеобразовательной организации:

- включение учителя в инновационную деятельность;

- включение учителя в научно-исследовательскую деятельность;

- включение учителя в опытно-экспериментальную деятельность.

В содержание научно-методической работы входят следующие блоки: частно-методический, дидактический, воспитательный, психолого-педагогический.

ческий, этический и правовой, технический, общекультурный, управленческий, методологический и мировоззренческий. Основными направлениями при организации научно-методической работы мы выделяем подготовку школьного учителя к аналитической и инновационной деятельности, научно-исследовательской и экспериментальной работе в аспекте исследуемой проблемы.

В качестве результата научно-методической работы мы рассматриваем разработку учителем методических рекомендаций, дидактических материалов, авторских программ, учебных пособий и т.д.

Научно-методическая работа реализует три функции: индивидуально-ориентированную, коллективно-ориентированную, общественно-ориентированную, которые формируют высокоэффективную систему педагогической деятельности каждого конкретного учителя школы, школьного педагогического коллектива в целом и обеспечивают посредничество между школой и более широкими социальными системами.

Индивидуально-ориентированная функция предполагает формирование высокоэффективной системы педагогической деятельности каждого конкретного учителя школы. В рамках реализации этой функции научно-методическая работа должна быть сориентирована на обогащение знаний педагогов (предметных, частнометодических, дидактических, психоло-педагогических, эколого-валеологических и пр.); развитие мотивов творческой деятельности (любви к детям, потребности в новизне, в самореализации, в самооздоровлении, в творческом характере труда и т.д.).

Коллективно-ориентированная функция настраивает на формирование высокоэффективной системы педагогической деятельности в области здоровьесбережения школьного коллектива в целом. Научно-методическая работа в этом случае нацеливается на консолидацию, сплочение педагогического коллектива как коллектива единомышленников, создание педагогического ансамбля по организации школьной здоровьесберегающей образовательной среды; организацию диагностики и самодиагностики реальных учебных возмож-

ностей отдельных учащихся, классных коллективов, профессиональных возможностей, потребностей и запросов учителей; организацию экспертизы авторских вариантов программ, учебных планов, учебных пособий, дидактических средств обучения и воспитания, созданных в данном педагогическом коллективе; приобщение коллектива учителей к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе, к целенаправленному созданию нового позитивного опыта работы по сохранению и оздоровлению молодого поколения.

Общественно-ориентированная функция направлена на обеспечение посредничества между школой и более широкими социальными системами. Речь идет о творческом осмыслении социального заказа, новых нормативных актов и документах, доведении их смысла до сознания каждого педагога; изучении и внедрении достижений психолого-педагогической науки, эколого-валеологических и других научных дисциплин; распространении позитивного опыта по здоровьесбережению, накопленного учительским коллективом (через систему кабинетов передового опыта, педагогических чтений, публикаций и т.д.).

Под научно-методической работой мы понимаем строго последовательную, точно следующую плану работу, основанную на принципах науки, в том числе на принципах природосообразности и валеологизации.

Принцип природосообразности призван развивать присущие человеческой природе физические и духовные силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности, а *принцип валеологизации* предполагает нацеленность его обучающих, воспитательных и развивающих компонентов на сохранение, укрепление и развитие физического, духовного и социального здоровья отдельных людей и населения в целом с учетом конкретных экологических, экономических, исторических, национальных, культурных, духовных и социальных особенностей региона.

Важнейшим направлением научно-методической работы является рациональное сочетание элементов воспитательной работы с учетом эколого-валеологического содержания.

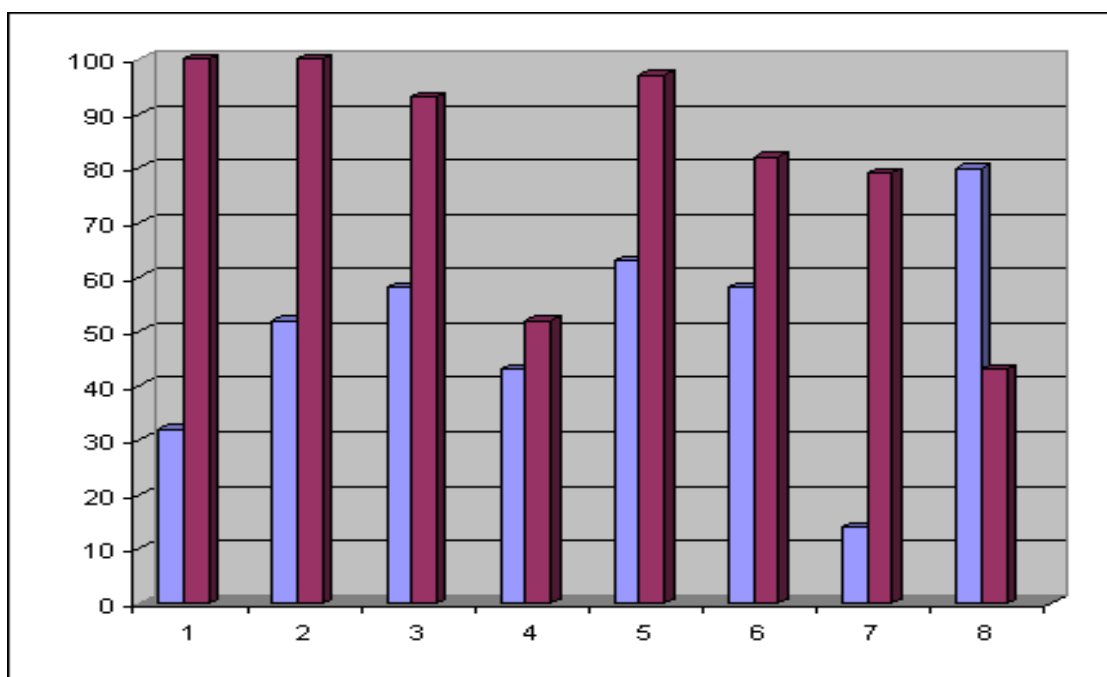
Профилактика, оздоровление, релаксация, реабилитация – вот тот комплекс средств валеологического воспитания, который в режиме «само» создает у человека достаточный потенциал возможностей защитить себя средствами культуры (духовной и материальной) от несправедливости, неурядиц, бед, позволяет человеку отстоять свою позицию, восстановить мир, найти решение конфликтов без чрезмерных нервных нагрузок, проявить способность и умение снять напряжение, владеть не только своими эмоциями, психикой, но и своим телом, уметь адекватно оценивать себя и других.

Таким образом, важнейшим компонентом научно-методической работы каждого учителя является формирование у ученика как развивающейся личности навыков самоопределения, самореализации, саморазвития. В связи с этим важное значение приобретают такие технологии обучения, которые ставят в центр обучения личность взрослого человека, предоставляют ему свободу выбора содержания и форм учебной деятельности, групповые дискуссии и ролевые игры, введение элементов исследовательской деятельности и т.д.

Чтобы начать действительно глубокие и содержательные перемены в школьной жизни и побудить учителя как основного субъекта образовательной деятельности к непрерывному развитию и самосовершенствованию, необходимо от него самого получить истинную картину состояния дел, чтобы, внимательно рассмотрев ее детали, осмыслить ситуацию и наметить пути их устранения. Вот почему мы считаем бесценной ту информацию, которую получили от учителя: информацию о школьной жизни, информацию о самом учителе, о проблемах и потребностях учителя, о методической службе и общем стиле деятельности школы и т.д. С накопления этого информационного банка и начинается анализ деятельности и самоанализ личности, с его помощью четко вырисовываются проблемы, тенденции, проявляются резервы и пути развития школы, актуализируются жизненно важные школьные вопросы.

Представим результаты нашего исследования (констатирующий этап

эксперимента) на рисунке 5.



1. Формирование новых качеств личности учителя к эколого-валеологической готовности.
2. Совершенствование качеств, которыми уже владеют учителя.
3. Выделение качеств и свойств учителя, от которых надо избавиться.
4. Обнаружили у себя авторитарный стиль деятельности.
5. «Учат и воспитывают» на уроке, а не «организуют и управляют».
6. Испытывают трудности при организации индивидуально-дифференцирующей деятельности.
7. Испытывают трудности при коллективно-творческой деятельности.
8. Испытывают трудности при организации контрольно-оценочной деятельности.

Рис. 5. Потребности учителя в аспекте формирования готовности к реализации эколого-валеологической составляющей учебно-воспитательного процесса (начальный этап педагогического эксперимента)

Обновление образовательной деятельности актуализировало для учителя, в первую очередь, вопросы развития его *личности* как профессионала и роста *профессионально-педагогической компетентности* («компетенция» – совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу). Учитель испытывает сегодня острую потребность в повышении квалификации и непрерывном совершенствовании, но при этом все еще признает самым сильным фактором роста педагогического мастерства внешний фактор – управление извне (от 38

до 80% учителей).

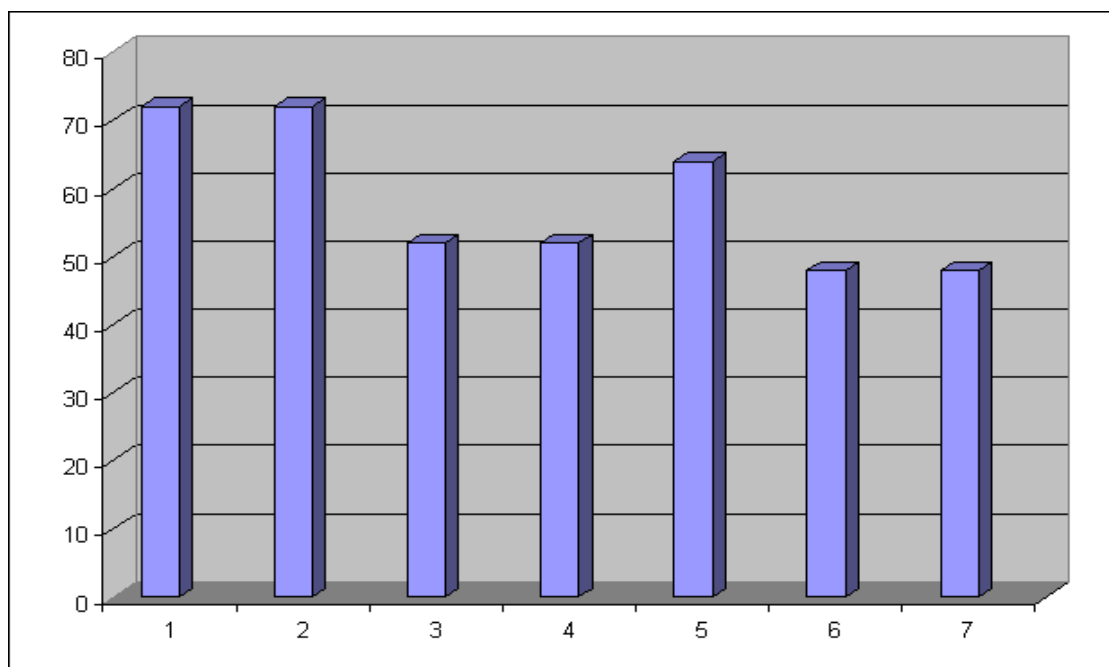
О трудностях педагогического общения говорят те проблемы, которые ставит перед собой учитель: от 33% до 100% учителей в индивидуальной программе самосовершенствования называют те качества, которые надо формировать учителю для работы в современных условиях:

- от 52% до 100% учителей называют те качества, которые необходимо совершенствовать;
- от 57% до 93% выделяют качества и свойства, от которых необходимо избавиться;
- от 45% до 55% учителей обнаруживают у себя авторитарный стиль деятельности;
- от 65% до 97% учителей признаются, что «учат и воспитывают» ученика на уроке, а не организуют и не управляют его самостоятельной деятельностью, не помогают ученику в самообразовании;
- от 58% до 85% учителей испытывают трудности при организации индивидуально дифференцирующей деятельности, направленной на развитие творческих способностей ученика;
- от 14% до 78% учителей испытывают трудности при организации коллективно-творческой деятельности учащихся;
- от 30% до 49% учителей испытывают трудности при организации контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Оценивая характер своего самосовершенствования, большинство учителей признает, что, хотя самосовершенствование протекает постоянно и непрерывно, но в нем нет системности, комплексности, оно носит частичный характер (от 23% до 70% учителей) и эпизодично (от 7% до 57% учителей).

Обществом востребован творческий работник, и здесь учитель тоже испытывает сложности, которые тормозят развитие творческого процесса. Существующая методическая работа в школе (ответы учителей представлены на рисунке б), не удовлетворяет их:

- по общекультурной подготовке – от 14% до 93%;
- по мировоззренческой, методологической – от 20% до 66%;
- по дидактической подготовке – от 30% до 80%
- по воспитательной подготовке – от 25% до 90%;
- по психолого-физиологической подготовке – от 28% до 93%;
- по этической подготовке – от 26% до 80%;
- по технической подготовке – от 4% до 40%.



1. Общекультурная подготовка.
2. Мировоззренческая и методологическая работа.
3. Дидактическая подготовка.
4. Воспитательной подготовкой.
5. Психолого-физиологическая подготовка.
6. Этическая подготовка.
7. Техническая подготовка.

Рис. 6. Неудовлетворенность методической работой в школе
(начальный этап педагогического эксперимента)

Сегодня много говорится о валеологизации учебно-воспитательного процесса, о необходимости создания комфортных условий для учителя и ученика. И как ни парадоксально, но учитель испытывает дискомфорт в основном

там, где он сам управляет – деятельностью на уроке: от 32% до 49% учителей не удовлетворены или не полностью удовлетворены отношением учащихся к учебе. Отсутствие в целом конфронтации между учителем, учительским коллективом и администрацией, как важного условия в развитии учителя и школы, не снимает тех сложностей, трудностей, которые предстоит преодолеть и администрации школ. При ранжировании качеств руководителя школы учителя на первое место ставят его *требовательность, умение убеждать, теплое отношение к педагогам, умение разрешать конфликты*, а на второе место – *объективность (руководит, используя демократические методы), показывает пример педагогического мастерства, оказывает квалифицированную помощь учителю*.

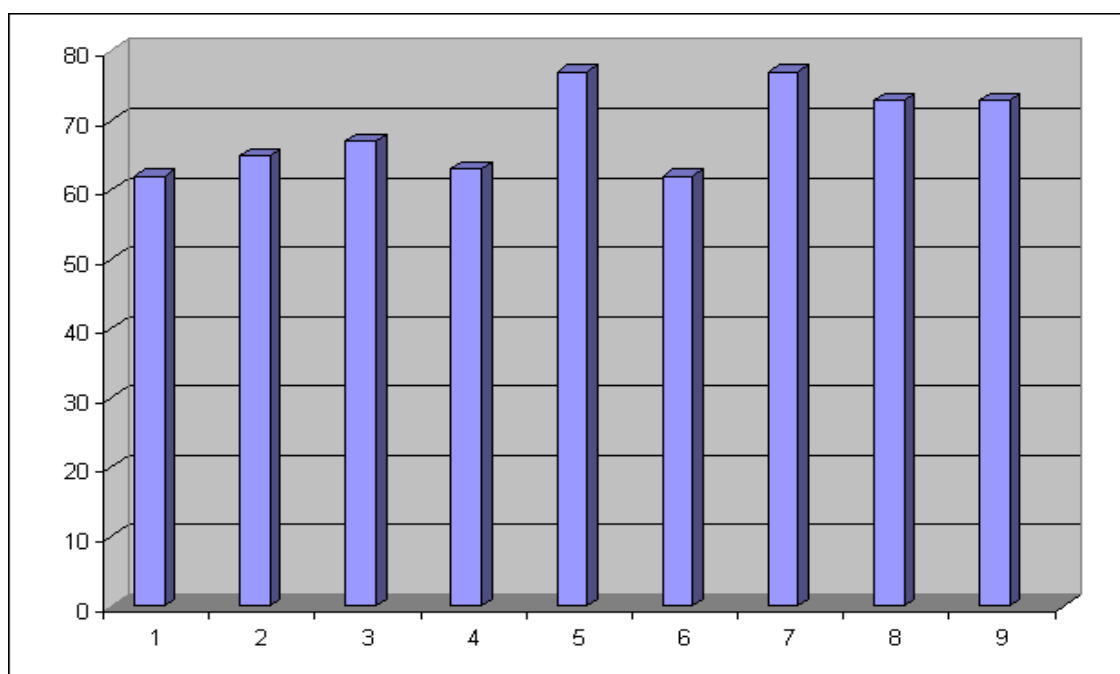
Резервы учитель имеет большие, предпосылки и условия для изменения направления деятельности уже сложились:

- учителя удовлетворены работой в школе – от 81% до 100%;
- удовлетворены взаимоотношениями с коллегами – от 54% до 95%;
- удовлетворены оптимизмом, жизнерадостностью коллектива – от 65% до 76%;
- удовлетворены взаимоотношениями с администрацией – от 52% до 89%;
- удовлетворены отношением коллектива к работе – от 52% до 85%;
- удовлетворены отношением учащихся к работе – от 47% до 85%;
- удовлетворены дисциплиной учащихся на уроке – от 33% до 70%.

Остается лишь рассмотреть собственно профессиональные умения и личностные качества учителей, составляющие фундамент развития деятельности и личности. Показатели: 100% – оптимальный уровень, 75% – достаточный уровень; 50% – критический уровень (рис. 7).

Высокий уровень *направленности личности* (люблю свою профессию, люблю свой предмет, люблю детей, увлечен делом, трудолюбив, занимаюсь творческой работой); наличие в характере оптимизма, общительности, добро-

желательности, терпеливости, требовательности, справедливости, инициативности, уравновешенности; достаточный уровень способностей (за исключением артистических) у большинства учителей и недостаточный уровень профессиональных умений составляют основу для проектирования самообразовательных программ учителя, определения направления развития личности и деятельности и оказания конкретной помощи учителю в эколого-валеологической готовности учителей на этапе последипломного образования.



1. Гностические умения 62%.
2. Проектировочные умения 65%.
3. Конструктивные умения 67%.
4. Организаторские умения 63%.
5. Коммуникативные умения 77%.
6. Результаты деятельности 62%.
7. Направленность личности 77%.
8. Характер 79%.
9. Способности 73%.

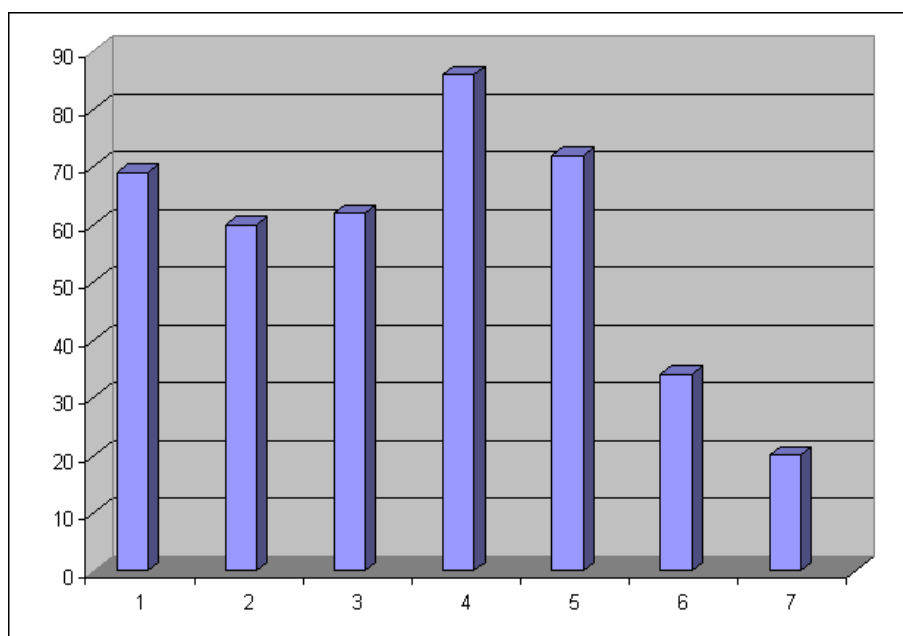
Рис. 7. Характеристика профессиональной деятельности и личности учителя по методике К.М. Левитана

Эту картину профессиональных умений необходимо дополнить данными самооценки готовности учителя к переходу в режим развития и к эксперимен-

тальной работе, чтобы целостный взгляд на проблему совершенствования учителя помог выделить направления комплексной программы формирования эколого-валеологической подготовки учителей на этапе последипломного образования.

Желание улучшить имеющиеся результаты выразили 79% учителей.

Главными (ведущими) мотивами деятельности учителя при переходе в режим развития являются (рис. 8):



1. Высокий и растущий уровень профессиональных притязаний, потребность в достижении результатов.
2. Потребность в поиске, исследовании.
3. Потребность понять и принять социальный заказ общества.
4. Желание создать хорошую школу, эффективный здоровьесберегающий процесс развития.
5. Потребность в причастности к большому, значительному делу, в контактах с интересными, творческими людьми, в осознании чувства команды.
6. Положительная Я-концепция личности, уверенность в победе.
7. Потребность в риске, борьбе с обстоятельствами.

Рис. 8. Ведущие мотивы деятельности учителя при переходе на эколого-валеологический учебно-воспитательный процесс (начальный этап педагогического эксперимента)

- высокий и растущий уровень профессиональных притязаний, потреб-

ность в достижении результатов – 69%;

- потребность в лучшем понимании закономерностей, управляющими событиями – 60%;

- гражданская потребность служения интересам общества – 62%;

- бескорыстная забота о благе других, желание создать хорошую школу, эффективный процесс развития – 86%;

- положительная Я-концепция личности, уверенность в победе – 34%;

- потребность в риске, в борьбе с обстоятельствами – 20%.

В качестве оценки уровня управленческой культуры для перевода учебно-воспитательного процесса в режим развития учителя называют:

- наличие управленческих психолого-педагогических знаний – 20%;

- наличие управленческих навыков и поведения – 20%;

- наличие управленческой потенции – 13%;

- наличие управленческой деятельности как системы, обеспечивающей развитие себя как профессионала – 26%;

- оценку положительной собственной готовности к переходу в режим развития – 51%.

Освоение и дальнейшее использование учителем диагностического метода означает начало и развитие творческой деятельности в любом направлении, открывает широкий путь к реальному развитию и использованию способностей личности, подготавливает условия быстрого перехода к исследовательской и экспериментальной работе, показателям изменчивости и развития.

Естественно, что переход к экспериментальной работе при низком уровне диагностической культуры становится проблематичным:

- от 26% до 40% учителей не ставят (не формулируют) принципиального решения работы над собой;

- от 7 до 35% учителей не проводят анализ и оценку достигнутого;

- от 13 до 45% учителей никак не планируют работу по самосовершенствованию;

- от 52 до 86% учителей не имеют систем, программ самодиагностики.

Отсутствие какой-либо системы, программы самодиагностики настолько обезоруживает, «ослепляет» учителя, делает его уязвимым и беспомощным, что от 26% до 52% учителей вообще не отмечают у себя изменений в процессе самосовершенствования.

Отсутствие или слабое использование инструментария, технологий по определению возможностей, потребностей учителя, ученика тормозят развитие любой методической службы как системы:

– 44% учителей утверждают, что не выявлены их потребности и потребности ученика;

– около 50% учителей считают, что в образовательной организации нет системы удовлетворения профессиональных потребностей учителя.

Отсутствие гибкой диагностической системы по выявлению педагогического опыта обезоруживает, «ослепляет» и администратора:

– по мнению 41% учителей директор не может дать объективную характеристику состояния опыта в школе;

– 37% учителей утверждают, что зам. директора по учебно-воспитательной работе не может дать такую характеристику;

– 27% учителей так же говорят о руководителях методических объединений.

Выявление, формирование, распространение опыта, получение объективной экспертной оценки опыта – ведущее направление и показатель результативности деятельности как администрации, так и всего коллектива в целом:

- 30% учителей признают участие директора в формировании, выявлении, распространении опыта;

- 46% учителей признают участие заместителя директора по учебно-воспитательной работе;

- 32% учителей признают участие руководителей методических объединений;

- 60% учителей признают, что сами занимаются формированием, выяв-

лением и распространением своего опыта;

- 58% учителей владеют информацией о передовом педагогическом опыте внутри школы;
- 45% учителей владеют информацией о передовом педагогическом опыте в области, городе, районе;
- 28% учителей владеют информацией о передовом педагогическом опыте страны.

Диагностика педагогических коллективов образовательных организаций, а также диагностика и самодиагностика каждого учителя показали необходимость и методической, и эколого-валеологической переподготовки учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Переход в режим новационной работы заявили о себе 51% учителей обследуемых школ; 36% процентов учителей не желают работать по-новому, остальные имеют активную или пассивную позицию неприятия. Но из «новаторов» не более 5–7% действительно объективно соответствуют этой позиции.

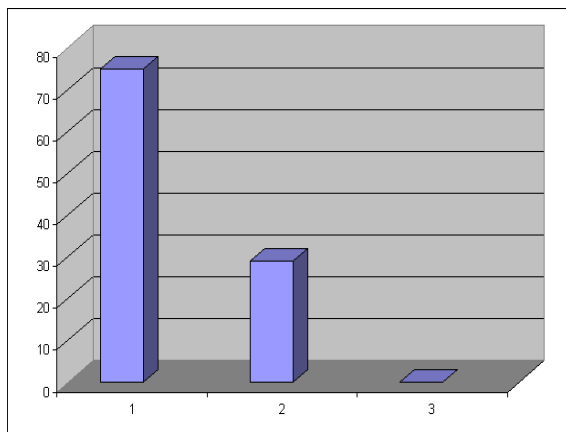
Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей:

- на низком уровне находилось 73% учителей;
- на среднем – 27% учителей;
- на высоком – 0% учителей, работающих на основе принципов здоровьесберегающего образования.

Относительно использования здоровьесберегающих технологий: на низком уровне находилось 81% учителей, на среднем 19% учителей и на высоком 0% учителей.

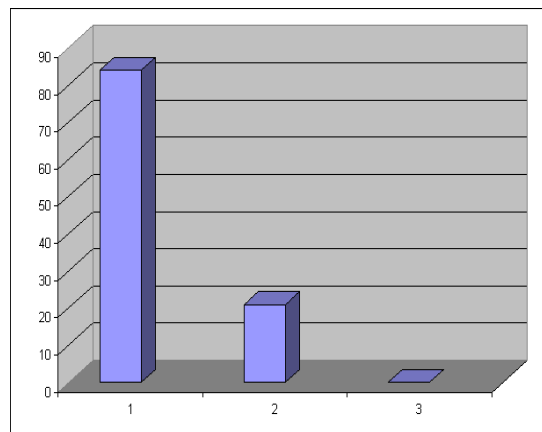
Как показал констатирующий этап эксперимента, эколого-валеологическая готовность учителей требует специальных действий для ее формирования. Основным средством для решения данной проблемы является создание модели формирования эколого-валеологической готовности и ее реализация на фоне комплекса условий.

К эколого-валеологической готовности учителей можно прийти только при наличии новых установок, новых мотивов, новых потребностей, то есть через выход на методические условия эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной организации на этапе последипломного образования в системе повышения квалификации внутри школы.



1. Формальный (низкий)
2. Исполнительный (средний)
3. Креативный (высокий)

Рис. 9. Уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей (на констатирующем этапе эксперимента)



1. Формальный (низкий)
2. Исполнительный (средний)
3. Креативный (высокий)

Рис. 10. Уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей на основе принципов природосообразности и валеологизации (на констатирующем этапе эксперимента)

Необходимым условием формирования эколого-валеологической готовности учителей является комплексная программа подготовки учителей к оздоровительной работе в общеобразовательной школе.

Представленная выше логика формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации имеет две выраженные составляющие: экологическую и эколого-валеологическую.

Валеологическая компонента не выделяется по двум причинам:

– во-первых, обобщенное, интегрированное представление о здоровье сразу и глубоко увязывается с понятиями среды (экологической, эндосреды и экзосреды), а кроме того, оно соотносится с гомеостазом, то есть с динамическим равновесием, устойчивостью;

– во-вторых, своевременное (в контексте этапной подготовки) введение интегрированного понятия здоровья позволяет профессионально оценивать комплексное благополучие, здоровье не только человека, но и образования как системы, а также всех его составляющих: образовательной среды, образовательного процесса, субъектов образования, программ, пособий, организационного обеспечения образования.

Специальные вопросы формирования коллективной готовности педагогов отдельной образовательной организации к созданию здоровьесберегающей образовательной среды могут быть достигнуты только непосредственно в педагогическом коллективе. Кроме того, мы стремимся сформировать эколого-валеологическую готовность всех учителей школы в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, потому что:

– невозможно обеспечить эффективное формирование эколого-валеологизированной образовательной среды только за счет усилий учителей биологии, экологии при всей незаменимой роли этих учителей, немногочисленных в любом педагогическом коллективе;

– увязать все предметные области и виды образования, а также формы обучения и воспитания в единую образовательную среду, созданную на основе принципов средовости, возможно только усилиями всего педагогического коллектива учебного учреждения, мобилизованного волей руководителя этого коллектива на основе тех идей эколого-валеологического обеспечения образовательного процесса, которые разработаны и представлены выше.

Учитывая необходимость системного формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, разработана и реализована комплексная программа, которая обеспечивает эффективность такого формирования. Эта программа

имеет составляющие:

- оценка *упреждающей эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной средней школы* (согласно приложения б), которая становится *пропедевтической готовностью* их к погружению в многолетний процесс эколого-валеологической подготовки при условии возможной коррекции этой готовности, учитывая особенности личностной и общей подготовленности;
- определение системы показателей *итоговой* эколого-валеологической готовности учителей к созданию образовательной среды в общеобразовательной организации;
- *дидактическая алгоритмизация*, то есть упорядоченный последовательный перевод *учителей с упреждающего, пропедевтического уровня эколого-валеологической подготовки к итоговой экологической* (эколого-валеологической) готовности учителей школы к формированию образовательной среды; организационно-дидактическое и технологическое обеспечение представлено в настоящей монографии.

В соответствии с проблемой, целью, гипотезой и логикой построения модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации следует рассмотреть реализацию каждого блока.

Достижение цели предполагает решение следующих задач: комплексная программа подготовки учителей к оздоровительной работе в общеобразовательной школе; индивидуальная программа самосовершенствования учителей по эколого-валеологической работе в школе; самостоятельная, заинтересованная научно-методическая работа в общеобразовательной организации.

Табл. 3 – Оценка уровня реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов (промежуточный срез)

Критерий	Уровень реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов (в %)		
	Формальный	Исполнительный	Инициативный
Система валеологических и психологических пауз на уроке	70,2	29,7	–
Организация динамических перемен	67,5	32,4	–
Физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины	54	46	–

Реализация содержательного блока модели на формирующем этапе экспериментальной работы представлена педагогическими условиями: реализация *комплексной программы* эколого-валеологической подготовки учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации (табл. 1, Приложение 1), разработка *индивидуальной программы* самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе в школе (Приложение 2) и организация *научно-методической* работы учителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования, а также содержание экспериментальной работы образовательной организации и ресурсное обеспечение основных направлений деятельности (табл. 4).

Организационный блок включает методы, средства и формы организации, а также коррекционную работу. Организационный и содержательный блоки довольно тесно переплетаются между собой.

Табл. 4 – Содержание поисково-экспериментальной работы и ресурсное обеспечение основных направлений деятельности (на примере МОУ СОШ № 45 Копейского городского округа Челябинской области)

№ п/п	Основное направление поисково-экспериментальной работы школы	Кадровое обеспечение работы школы	Материально-техническое обеспечение

1	<p>Эколого-валеологическое обоснование и система эколого-валеологического образования детей в структуре «начальная школа – основная школа – средняя (полная) школа».</p> <p>Система валеологически обусловленного физического развития «Здоровый образ жизни» для учащихся школы.</p> <p>Ориентация непрерывного комплексного процесса обучения, воспитания и развития на формирование и укрепление физического, духовного социального благополучия школьников</p>	<p>ШМО: начального образования, валеологии, естественных наук, гуманитарного цикла, математики.</p> <p>Институт Здоровья при ЧГПУ, научный руководитель, психолог, логопед, врач-валеолог, преподаватель ЛФК</p>	<p>Эколого-валеологический центр школы № 45.</p> <p>Система диагностики психофизиологического и физического состояния детей. Кабинет психолого-ментального тренинга, тренажерный зал, зал ЛФК.</p> <p>Службы: психологическая, логопедическая, медико-валеологическая, социального педагога и другие</p>
2	<p>Создание и реализация пакета программ, учебно-методического комплекса в структуре «начальная школа – основная школа – средняя (полная) школа»</p>	<p>Автор программ и учебников, научный руководитель эксперимента, учителя-экспериментаторы школы</p>	<p>Сертифицированные программы, рукописи учебника «Я – человек, ты – человек, мы – люди», семинары-практикумы</p>
3	<p>Создание арсенала обоснованных образовательных технологий, позволяющих формировать эколого-валеологизированную образовательную среду в общеобразовательной школе</p>	<p>Школьные МО, ИЗиЭЧ, городской методический кабинет, научные консультанты</p>	<p>Научно-практические семинары, участие в семинарах города, области и России</p>
4	<p>Система непрерывного экологического образования детей школьного возраста, ориентированная на экологические, культурные, исторические, национальные и другие особенности региона</p>	<p>ШМО, ИЗиЭЧ, научные консультанты, учителя школы</p>	<p>Экологический зал, оборудование кабинетов биологии и химии, озеленение школьных рекреаций, учебных кабинетов</p>
5	<p>Система профориентационной, социо-ориентационной работы в 9–11 классах</p>	<p>Организатор профориентационной работы, психолог, классные руководители</p>	<p>Учебно-производственный комбинат города</p>
6	<p>Система работы по эстетической, познавательной и рационально-потребительской подготовленности школьников к общению с окружающей средой</p>	<p>МО начальной школы, естественного цикла, классных руководителей, зам. директора по НМР</p>	<p>Пакеты специфических диагностических программ, созданные в ИЗиЭЧ</p>
7	<p>Система научно-методической работы по направлениям: раз-</p>	<p>Научный руководитель, АсЭкО, методи-</p>	<p>Семинары при ИЗиЭЧ, при АсЭкО, участие в</p>

	витие профессиональных умений и личности учителя при создании эколого-валеологизированной среды; Развитие системы НОУ; валеологизация учебного процесса в школе; интерактивные технологии в системе непрерывного образования и др.	ческий кабинет города, заместитель директора по НМР, творческие учителя школы	областных, региональных, международных научно-практических семинарах, конференциях
8	Система непрерывного дополнительного образования школьников через кружковую, факультативную, секционную работу	Городская сеть дополнительного образования, расширение дополнительного образования при школе	Дополнительные ставки для руководителей доп. образования в школе, расширение образовательного пространства
9	Создание системы коррекционного образования для основных типов предрасположенностей к различным видам деятельности, позволяющих формировать систему знаний по основным учебным курсам и образовательным областям	ШМО. Методический кабинет города, заместитель директора по НМР, психолог, ПМПК, социальный педагог	Коррекционно-обучающие программы, мониторинг развития на основе специализированного пакета документов
10	Система эстетического воспитания, нравственно-ценностной ориентации самоопределения в структуре «начальная школа – основная школа – средняя (полная) школа»	МО гуманитарного цикла, ДТДиЮ, художественные школы города	Кабинет музыки, комплект музыкальных инструментов
11	Система сохранения и укрепления здоровья учащихся, мониторинг развития физического здоровья всех учащихся	Институт здоровья и экологии человека, научный руководитель, психолог, логопед, врач-валеолог, преподаватель ЛФК	Тренажерный зал, зал ЛФК, учителя физической культуры. Службы: психологическая, медико-валеологическая, логопедическая, соц. педагога и др.
12	Динамическая система управления (в режиме самоуправляющейся системы) «Школа здоровья и экологии»	Директор школы, научный руководитель, заместитель директора по НМР, завучи по УВРиВР	Система управления школой, построенная на основе диагностики специфических информационных банков

При промежуточном срезе после реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов, от 54% до 75% учителей находились на формальном уровне, на исполнительный уровень вышли только от 24% до 46% учителей, критического уровня не достиг никто. Отсюда необходима коррекция работы:

– разграничить консультации для учителей, работающих в начальной школе и учителей основной и старшей школы;

– провести отдельно для каждой из групп консультации по проведению психологических и валеологических пауз на уроке, а также динамических перемен;

– более тщательно готовить консультантов по проведению гимнастики перед уроками во всей школе.

Познавательный, ценностный и деятельностный компоненты содержательного блока и способы организации – это, прежде всего, серия теоретических, научно-методических, научно-практических семинаров с учителями школы, проводимых научной группой Института здоровья и экологии человека. Познавательный, содержательный компонент модели отрабатывался, чаще всего, через продуктивные и деловые игры, тренинги, которые в нашем исследовании выполняли иллюстративную функцию, открывая возможности для применения уже имеющихся знаний, выработке определенных умений, либо освоение специального навыка при выполнении определенных действий на заданном уровне сложности. В этих играх и тренингах имитировались организационные, социально-психологические, управленческие и другие механизмы, определяющие ответственное поведение учителей с природой, учащимися и их взаимодействие.

Удобнее начинать *с учебной деловой игры*. Приведем пример мозаики семинара-игры с коллективом педагогов своей школы:

- приветствие и знакомство;
- работа в команде и навыки общения;
- тренер, как хороший коммуникатор;
- процесс перемен;
- что такое окружающая среда?;
- что такое устойчивое развитие?;

- подходы к экологическому образованию;
- процесс познания, каков он?;
- представление о будущем – определение целей и планирование проекта;
- процесс перемен. Навыки общения;
- Обзор проделанной работы и планирования своих действий.

Результатом работы явился проект «Аптекарский огород», который реализован на пришкольном участке в течение учебного года.

Приведем пример семинара-тренинга, проведенный для учителей образовательных организаций. Тема семинара *«Модульное обучение», «Что такое тренинг?»*.

Мозаика семинара: *Что такое тренинг? Как работает система тренинга? Модульное обучение.*

И вот мы вновь встретились на научно-практическом семинаре. Момент учения. Какой он будет?

1 этап. Как обычно начинаем с игры *«Вы еще не знаете обо мне, что я ...»* – заканчивает Елена Викторовна. По окончании игры вручаются подарки Елене Викторовне и Александру Александровичу по случаю прошедшего недавно дня рождения.

Предлагается мозаика предыдущего семинара и «экскурсия» по ней (повторение ранее пройденного).

Проведенная сегодня игра, то есть разминка, показала, что мы все вместе стремимся к переменам, стремимся изменить учебно-воспитательный процесс, а начинаем, конечно же, с себя.

Вывешивается плакат «Правила безопасности на семинаре» и обговаривается учителями понимание своего корректного поведения в процессе семинара.

2 этап. Методическая тема этого года *«Модульное обучение»*.

Вводятся понятия: «целеполагание», «достижение результата», и «теория деятельностного подхода в обучении». Предлагается игровой прием: в группах по 3–4 человека определяем виды деятельностного подхода, а затем

суммируем результаты всех групп.

Цели: предполагаемый конечный результат; работа в микрогруппах; самостоятельное изучение; управление обучением; динамичность; деятельность; сохранение ресурсов: психического и физического здоровья учителей; гибкость, структуризация содержания обучения и другие.

Мы определили, на наш взгляд те пути, которые определяют деятельностный путь в обучении. Теория эта разработана П.А. Юцявичене, и мы познакомимся с ней позднее. Но сейчас мы пришли к выводу, что наша сегодняшняя задача передачи знаний, *научения* конкретному навыку, например, разложению на множители, спряжению, определения удельной силы и др. изменяется на *управление учением*. То есть от вопроса «что учить?» мы не уходим, но добавляем «как учить?».

3 этап. Знакомство со словом «тренер».

На небольших клейких листочках написать 1, 2, 3 цели семинара, приклеить их у двери, чтобы все их видели, перечитывали и учились друг у друга.

Очень хорошо умею. В чем я менее уверен?

Поставленные цели должны быть: конкретные, измеримые, согласованные, реалистичные, соизмеримые по времени и пр.

В чем вы станете другими после наших тренингов?

Кто будет отвечать за то, чтобы вы этому научились? (3 группы людей: 1) Вы сами. 2) Все остальные в нашей группе, команде, коллективе через общение, через чтение вопросов коллег и др. 3) Тренеры – ведущий тренер, другие участники, другие тренеры).

4 этап. Что такое тренинг? Для чего нам нужен тренинг?

Работа в парах, а затем фронтально, чтобы не пропустить ни одно мнение, не исказить его.

Дать сравнить списки нашей работы со списком, который составил бизнесмен для своей работы. Найдите общие, если таковые имеются.

Подвести к выводу. *Задача тренинга – вызвать перемены, т.е. научить*

людей делать что-то по-другому.

Приводится пример использования методики составления карты сознания «Экологические проблемы школы», разработанной на предыдущем тренинге и применение к теме «Производная» – алгебра 10 класс.

Подведение итогов через работу в парах: «Что нового я узнал и какие навыки приобрел?», «Как и где я могу использовать полученную информацию?».

Несомненно, ярче, грамотнее, увлеченнее проведет игру «игропрактик», владеющий определенной системой знаний и умений по ее ведению, но основная направленность будет на консультирование процесса мыследеятельности, а не на содержание работы. Консультант по управлению не участвует в дальнейшей реализации совместно принятых решений, и подобное явление порождает «хроническую не внедряемость» решений, к которым пришли как результату игровой деятельности, поэтому в нашей школе пошли иным путем: обучить игровому процессу своих специалистов.

Ассоциацией экологического образования проведено пять семинаров «Экообразование: Новое поколение»: по теме «Методика XXI века», на которых по конкурсному отбору обучалась заместитель директора по научно-методической работе, получив сертификат на право проведения тренингов. В течение следующего года с педагогами школы прошли семинары-тренинги с тематикой: «*Что такое тренинг?*», «*Как работает система тренинга?*», «*Модульное обучение*». «*Общение*». «*Перемены*».

Между играми постоянно идет семинарская работа, направленная на анализ ошибок игроков и поиск дальнейшего совершенствования ПДИ. Различным видам *рефлексии* уделяется самое пристальное внимание, постоянное осмысление собственной деятельности осуществляют все участники: организаторы перед каждой игрой, игроки в процессе ежедневной аналитической работы и все вместе после игр при обсуждении их хода и результатов.

Под *рефлексией* понимаем *форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и законов.* Це-

ленаправленный процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации совершенно невозможно представить без рефлексии, хотя бы потому, что готовность обращена к желаниям и внутренним состояниям. *Рефлексия в области профессиональной деятельности является высшим и интегрирующим проявлением как рефлексии вообще, так и деятельности человека в частности,* тем более, учителя, входящего в область исследования.

Школьная здоровьесберегающая образовательная среда, основанная на морально-нравственных принципах и принципах природосообразности и валеологизации, выстраивается так, что в фокусе внимания учителя оказывается не изучаемый материал, а ситуационная образовательная проблема и ученик. Представленная система отношений обеспечивает у школьника внутреннюю свободу и чувство безопасности, достаточных для выражения собственного «Я».

При решении творческих задач, когда между учителем и учеником выстраиваются наиболее доверительные отношения, наиболее ярко проявляются механизмы рефлексии, значит, учитель должен быть готов к соответствующей ситуации, то есть уметь и релаксировать, и корректировать свое поведение через диагностику и самодиагностику по специальной программе.

Для разработки программы формирования готовности учителей к эколого-валеологической работе в школе необходима информация о состоянии развития всех участников образовательного процесса. Данные диагностики учеников, учителей, родителей необходимы, так как, несмотря на то, что *субъект-субъектные* отношения учителя и ученика вовсе не отождествляют их роли, функции в образовательном процессе, но отображают ситуационное, приоритетное проявление в каждой личности как триединстве ребенка, взрослого, родителя. Если же эту тройственную структуру личности спроецировать на взаимоотношения в процессе образования, то формула «ребенок, взрослый, родитель» приобретет вид – «ученик, учитель, родитель». Значит, при разработке системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации не-

обходимо рассматривать отношения всех субъектов образования: «ученик-ученик», «ученик – учитель», «учитель – родитель», «учитель – учитель», «родитель – родитель», «родитель – ученик», а это означает, что необходимо обследование состояния развития всех участников образовательного процесса.

Анкетная характеристика этих отношений выглядит следующим образом:

Вопрос: «Охотно ли ребенок идет в школу?».

«Да» сказали родители учащихся: 1–4 кл. – 54%, 5–9 кл. – 35%, 10–11 кл. – 11%.

Вопрос: «Каков преобладающий эмоциональный характер школьных впечатлений?».

«В основном, положительные», отметили родители учащихся: 1–4 кл. – 25%, 5–9 кл. – 32,5%, 10–11 кл. – 6%.

Вопрос: «Нуждается ли ученик в Вашей помощи при выполнении домашних заданий?».

«Иногда или не нуждается», ответили родители учащихся: 1–4 кл. – 46%, 5–9 кл. – 78%, 10–11 кл. – 77%.

Вопрос: «Переживают ли дети за свои успехи и неудачи?».

В основном, «да», ответили родители учащихся: 1–4 кл. – 86%, 5–9 кл. – 68%, 10–11 кл. – 55%.

Вопрос: «Способен ли ребенок преодолевать трудности?».

«Может, если побуждать к этому», ответили родители учащихся из 1–4 кл. – 23%, 5 кл. – 13%, 5–9 кл. – 18%, 10–11 кл. – 56%.

Вопрос: «Выработаны ли учебные умения и навыки?».

«Скорее да», ответили родители учащихся 1–4 кл. – 24%, 5 кл. – 13%, 5–9 кл. – 22%, 10–11 кл. – 50%.

По большинству параметров ответы родителей не только не превышают планку 50%, а порой не достигают ее и половины. Выработка учебных умений и навыков проявляется в интервале 13–50% за 10 школьных лет.

Способность в преодолении трудностей в 1 и 9 классах имеют 53–56%

учащихся, а в 5 и 11 классах лишь 36% и 39%.

Эмоциональные чувства переживания за свои успехи неудачи «падают» от 86% у учащихся 1-х классов до 49% – в 9-х классах. Почему? Может быть, ученик не справляется с учебной нагрузкой?

Справляется с учебной нагрузкой без перенапряжения в: 1–4 кл. – 22% учащихся, 5 кл. – 13%, 9 кл. – 19%, 10–11 кл. – 10%.

Вот одна из основных причин небезвредности образования – *перегрузка программного материала*.

Заинтересованы ли родители в успехах ребенка?

Ответ «да» дали: родители учащихся 1–4 кл. – 76%; 5 кл. – 13%; 9 кл. – 44%; 10–11 кл. – 33%.

Родители не заинтересованы в успехах детей, в выработке чувства ответственности за дело. Почему падает заинтересованность родителей к учению собственных детей?

Группа ученых-педагогов, выполняя заказ школы, провела обследование первоклассников для выявления уровня познавательного, эстетического и рационально-потребительского общения с природой, а также валеологических типов воспитанников. Результаты психолого-физиологического обследования учащихся 1-х классов представлены в таблицах 5 и 6.

Табл. 5 – Уровни физической работоспособности первоклассников

Класс \ Уровни	Класс			Всего обследуемых	Определение уровня (в %)
	1-а	1-б	1-в		
Высокий	6	2	15	23	38,3
Средний	11	10	10	31	51,7
Низкий	нет	6	нет	6	10

Табл. 6 – Уровни умственной работоспособности первоклассников

Класс \ Уровни	Класс			Всего обследуемых	Определение уровня (в %)
	1-а	1-б	1-в		
Высокий	4	1	4	9	15
Средний	6	10	18	34	56,7
Низкий	7	7	3	17	28,3

В результате обследования сделаны определенные выводы и даны следующие рекомендации.

У групп учащихся с низкой физической работоспособностью занижены показатели максимального потребления кислорода, что соответствует слабому развитию кардиореспираторной и дыхательной систем. Этим учащимся рекомендовано выполнение упражнений, связанных с активной дыхательной группой мышц, ознакомление с нетрадиционными методами оздоровления и лечения, в том числе регулярное посещение бассейна, спортивного комплекса и т.д. С этими учащимися необходимо вести коррекционную работу в комплексе: учитель начальных классов, учителя-предметники, логопед и психолог.

В начале эксперимента тщательно изучен весь контингент учащихся на предмет их физического здоровья: медицинский персонал школы совместно со специалистами горздрава г. Копейска провели углубленный осмотр детей декретированного возраста. Просмотрены и проанализированы все истории развития всех учащихся начальной и основной школы и по состоянию здоровья сформированы группы.

К *первой группе* здоровья относятся дети, не имеющие отклонений в состоянии здоровья, 23,4%.

Ко *второй группе* здоровья относятся дети, имеющие устранимые функциональные отклонения (кариес, нарушение осанки, миопия слабой степени и др.), 66,6%.

К *третьей группе* здоровья относятся дети, имеющие хроническую патологию, изменения органического характера (сколиоз, миопия сильной степени, хронический пиелонефрит, хронический бронхит, бронхиальная астма и т.д.), 9,4%.

К *четвертой группе* относятся дети-инвалиды, обслуживающие себя, 0,6%.

К *пятой группе* относятся дети-инвалиды, не обслуживающие себя, та-

ких детей нет.

Проведен тщательный анализ заболеваемости, в результате которого патология выявлена у 76,6% обучаемых, причем 10% учащихся школы имеют хронические патологии или инвалидность.

Сформированы группы детей по заболеваниям: желудочно-кишечный тракт, ожирение, сердечно-сосудистые заболевания, опорно-двигательный аппарат и часто болеющие дети.

Специалистами школы и города выработаны следующие рекомендации:

- *для коррекции заболевания опорно-двигательного аппарата и костно-мышечной системы рекомендовано ввести занятия лечебной физкультуры под руководством грамотного инструктора ЛФК;*
- *для лечения невротозов, заболеваний бронхо-легочной системы рекомендовано провести курсы массажа 2–3 раза в год;*
- *для часто и длительно болеющих детей рекомендовано проведение общеукрепляющего лечения (физиотерапевтические процедуры, медикаментозное лечение) в специальном кабинете медицинской сестрой;*
- *для детей третьей группы здоровья рекомендовано санировать очаги инфекции хронических патологий так же, в специальном кабинете.*

Среди обследованных первоклассников заболевания костно-мышечной системы имеют 25,3% детей, ЛОР-заболевания – 25,3%, заболевания органа зрения – 7,6%, дыхательной системы – 7,6%, кариес выявлен у 13,9% обучаемых; невротозами страдают 6,4% детей.

Таким образом, опираясь на взаимосвязь номотической, типологической, идеографической и когнитивной профессиограмм учителя и представленный в данном параграфе анализ результатов диагностики всех участников образовательного процесса и, в первую очередь, учительского коллектива, определим задачи комплексной программы подготовки учителей к оздоровительной работе в школе.

1. Повышение методологической культуры и уровня профессионального мышления, развитие способностей к целостному видению педагогического

процесса на фоне глобальной экологической проблемы.

2. Развитие методологической деятельности (сравнение, сопоставление, анализ, обобщение), как условие познания социально-педагогической действительности и выработки потребностей в познании, в собственных переменах и преобразовании педагогической действительности.

3. Повышение методической и технологической культуры, развитие исследовательской и технологической деятельности.

4. Развитие педагогического самосознания через перемены Я-концепции субъекта педагогической деятельности.

5. Формирование потребностей в педагогическом самообразовании.

6. Овладение педагогическим мастерством и творческой активностью каждого учителя.

7. Совершенствование технологий педагогического самообразования.

8. Определение уровня эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы на этапе последиplomного образования в системе повышения квалификации.

9. Переход от методической работы к научно-методической.

Педагогическим коллективам общеобразовательных организаций высшая цель образования видится в том, чтобы сформировать человека, считающего Жизнь в качестве высшей общечеловеческой ценности земной цивилизации, а физическое, духовное и социальное благополучие, здоровье человека, этносов, народа, общества и человечества – в качестве высшего смысла человеческой жизни. Достижение этого возможно через обучение, воспитание и развитие подрастающего человека как гражданина такого общего дома, как наша планета Земля.

Важнейшим комплексным образовательным средством является интеграция экологического и валеологического, ибо принципы и законы обустройства общего дома под названием «Земля» (то есть взаимоотношений человека и природы) изучает и реализует экология, а отношения к своей био-эко-социальной сущности самого себя изучает валеология, обращенная к форми-

рованию рационального образа жизни.

Другим аспектом валеологизации образования в системе общеобразовательного учреждения является обеспечение его природосообразности, при которой образование соотносится с индивидуальными предрасположенностями, способностями и возрастными возможностями ребенка.

Таким образом, экологическое и валеологическое образование обращены не только к формированию системы экологических и валеологических курсов (даже в их глубокой междисциплинарной взаимосвязи и в результате непрерывного образования), но к экологизации и валеологизации образования как системы, структуры и процесса. При этом основные идеи и принципы экологии и валеологии наполняют все основные аспекты, структуры и содержания образования в целом.

Формирование комплексной программы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации осуществлялось на основе программно-целевого подхода. На каждый учебный год для решения наиболее важных проблем педагогической практики составляется программно-целевой план, включающий следующие периоды: диагностический; прогностический; организационный; практический.

Комплексная программа в аспекте управления научно-методической службой позволяет сделать работу более целенаправленной, конкретной, адресной, мобильной, направленной на популяризацию исследовательской и проектной работы учителей и учащихся, на сохранение и укрепление здоровья школьников.

Содержание поисково-экспериментальной работы, направленной на эколого-валеологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы, на формирование природосообразной здоровьесберегающей образовательной среды описано в таблице 4. Виды профессиональной деятельности современного учителя предполагают высокий уровень знаний и

непрерывно реализуемый процесс поисковой, творческой исследовательской работы в области теории и практики образования, что может быть достигнуто только при целенаправленной работе учителя в творческом коллективе единомышленников, занятых решением общих проблем. Учителя объединяются по родственным дисциплинам в методические объединения. Возглавляет методическое объединение школы учитель, способный мобилизовать своих коллег на решение актуальных образовательных задач. Цели, задачи и средства воспитательной работы в школе обуславливаются и актуализируются теми реальными проблемами, которые порождаются достаточно радикальными преобразованиями российского общества, имеющими комплексную социально-экономическую и культурно-нравственную природу.

К таким ценностям мы относим: жизнь как высшую ценность земной цивилизации; человека как высшую ценность общества; благополучие, здоровье (физическое, духовное и социальное) отдельного человека, семьи, коллектива, населения региона, этноса, народа, общества.

Свободное развитие личности обеспечивается, с одной стороны, равными возможностями и, с другой стороны, свободой выбора. Для подрастающего человека свобода выбора ориентирована не только на его волеизъявление, но не в меньшей степени еще и на личностные особенности, предрасположенности, способности, которые в процессе образования соотносятся еще и с возрастными проявлениями развивающейся личности.

Педагогический коллектив решает следующие основные воспитательные задачи:

- самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, нацеленность личности на развитие гражданского общества и на укрепление, совершенствование правового государства;
- полноценное проживание каждым подрастающим человеком основных возрастных этапов своей жизни: детства, отрочества, юности в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности;

- оказание ребенку помощи, поддержки в его жизненном (мировосприимательском, гражданском, бытийном) самоопределении. Вооружение подрастающего человека средствами самореализации. Наиболее важное общее направление воспитательной работы педагогического коллектива школы заключается в том, чтобы сделать для каждого ребенка престижной сферу нравственного самоутверждения и абсолютно неприемлемой для него сферу безнравственного самоутверждения.

Важнейшей составляющей самореализации обучаемых является развитие их творческих способностей: художественных, спортивных, технических, познавательных (научных), организационно-коммуникативных. При этом начальные этапы творческой самореализации личности должны строиться и разворачиваться в рамках учебно-воспитательного процесса, цементируя тем самым, в единое целое воспитательные процессы, протекающие на основе классно-урочных форм и внеклассных, внеурочных форм деятельности (творческой деятельности учащихся).

Следующий блок воспитательных задач: формирование навыков самоорганизации, которые включают в себя навыки физической, психической саморегуляции, организации рационального режима дня, образа жизни (как главного комплексного средства формирования личности), а также формирование таких общих личностных качеств, как целеустремленность, настойчивость, рациональность в работе и общении, поиск различных вариантов, возникающих в жизни проблем.

Для того чтобы противостоять стрессам, физическим и интеллектуальным перегрузкам, ощущению неудовлетворенности собой, разочарованию, неуверенности, страху и т.д. школьник в рамках школьной воспитательной системы приобретает навыки использования средств защиты личности от внешних и внутренних неблагоприятных факторов, средства физического, психического и социального формирования, развития потребностей в разнохарактер-

ном творчестве и энергетическом обеспечении его.

Профилактика, оздоровление, релаксация, реабилитация – вот тот комплекс средств валеологического воспитания, который в режиме «само» создает у человека достаточный потенциал возможностей защитить себя средствами культуры (духовной и материальной) от несправедливости, неурядиц, бед, позволяет человеку отстоять свою позицию, восстановить мир, найти решение конфликтов без чрезмерных нервных нагрузок, проявить способность и умение снять напряжение, владеть не только своими эмоциями, психикой, но и своим телом, уметь адекватно оценивать себя и других.

Таким образом, важнейшим компонентом школьной системы воспитания, а, следовательно, и основным направлением общепедагогической воспитательной работы педагогического коллектива школы является формирование у ученика как развивающейся личности навыков самоопределения, самореализации, саморазвития.

Для решения комплекса воспитательных задач в режиме «само» ученик (в результате реализации школьной системы комплексного воспитания) получает навыки:

- познания самого себя (самопознание);
- объективной оценки самого себя (самооценки);
- адекватного усвоения, отражения, объективной реальности (познание мира);
- соотнесения собственных целей с целями окружающих людей, коллектива, общества;
- анализа собственных достоинств и недостатков (рефлексия);
- планирования и организации деятельности по достижению принятых целей;
- формирования устойчивого развития тех био-эко-социальных систем, подсистемой которых является ученик, в том числе, навыки устойчивого, благополучного, здоровьесберегающего развития.

Идея самовоспитания, саморазвития, которая положена в основу школьной воспитательной системы, является ведущей идеей гуманистической педагогики. В рамках гуманистической педагогики воспитание осуществляется на основе культуротворчества, важнейшим аспектом которого является сотворение самого себя. При этом под воспитанием, развитием понимается целенаправленный и обусловленный процесс (и соответствующий ему результат) формирования комплексных личностных качеств. Под личностью понимают особую форму организации основных физических, духовных и социальных качеств индивидуума.

Учебно-воспитательная работа в школе развивается (в связи с экологизацией и валеологизацией школьного образования в целом) на основе введения либо самостоятельных учебных курсов, либо через интродукцию их в соответствующие факультативные курсы по следующей схеме: «Экология дома», «Экология пришкольного участка (сада, огорода)», «Экология города», «Экология человека» с акцентом на практикумы и практическую работу, а также «Экология культуры», «Социальная экология», «Системы оздоровления, закаливания», «Здоровый образ жизни», «Безопасность жизнедеятельности», «Школа выживания».

Воспитательная работа в школе, имеющая выраженную эколого-валеологическую направленность, строится по следующим направлениям деятельности:

- *спортивно-оздоровительная* – совершенствование себя в процессе самопознания, занятий физической культурой и спортом, различными видами туризма, сочетающихся с познанием родной природы и практическими действиями по ее охране; наблюдения за состоянием окружающей среды, предотвращение пожаров и загрязнение территорий и т.д.;
- *художественно-эстетическая* – выражение своего восприятия мира в образах, художественном творчестве, изучение и пропаганда русской народ-

ной культуры, приобщение через нее к опыту народной жизни: фольклорные группы, кружки по отдельным направлениям традиционно-уральского народного творчества: резьба по дереву и камню, вышивка, соломка и т.д.;

- *познавательная* – расширение своих знаний в секциях ученического научного общества, в кружках и клубах учреждений дополнительного образования и т.д.;

- *практическая* – оказание посильной помощи в деле охраны и рационального использования природных ресурсов, занятия с детьми до школьного или младшего школьного возраста;

- *пропагандистская* – просвещение населения микрорайона школы по вопросам экологического состояния района, здоровья его жителей и прогнозирования изменений экологической ситуации в лучшую сторону.

Как уже отмечалось, для того, чтобы сделать цели полностью диагностируемыми (проверяемыми), выдвинуты критерии их достижения.

При выборе критериев мы основывались на внутренних (структурно-логических) и внешних (соответствие намеченной цели) показателях. В результате анализа литературы выявлены критерии сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации к созданию здоровьесберегающей образовательной среды.

При реализации результативного блока модели, выполняющего аналитическую функцию, проводились диагностические срезы, которые позволили проследить динамику уровня формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации по критериям, которые представлены в приложении 5.

Критерии имеют восемь различных направлений, по возможности полно охватывающих исследовательскую деятельность всех учителей школы:

- реализация в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов;

- внедрение в учебно-воспитательный процесс принципов здоровьесберегающего образования;
- использование в учебном процессе здоровьесберегающих технологий;
- эколого-валеологическая аттракция различных учебных предметов;
- внедрение в систему контроля за качеством знаний учащихся рейтинговой оценки;
- эколого-валеологическая направленность итогового контроля знаний учащихся;
- наличие в системе данной школы дисциплин по культуре здоровья, по валеологии или эколого-валеологической направленности;
- включение в разработку валеологизированных учебных курсов.

Осуществление аналитической функции позволило спрогнозировать включение по возможности каждого учителя в создание здоровьесберегающей образовательной среды. Благодаря данной функции, обеспечивалась обратная связь результативного блока с целевым, содержательным и организационными блоками модели.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации

В соответствии с этапными установками констатирующий этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса и был направлен на изучение состояния проблемы исследования, определение методов диагностики, а также измерение эколого-валеологической готовности каждого учителя экспериментальной школы.

Обобщающий этап экспериментальной работы направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, доработку и оформление научно-методического обеспечения формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квали-

фикации, разработку методических рекомендаций по проблеме исследования.

Основными задачами на данном этапе экспериментальной работы являлись:

- повышение уровня готовности учителей школы к ведению учебно-воспитательного процесса;
- выявление результатов проводимой работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей к построению здоровьесберегающей образовательной среды;
- внесение соответствующих изменений в процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

Определение уровня сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации на итоговом срезе осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Повышение квалификации без отрыва от производства на фоне уменьшения количества учителей, что зависит от уменьшения числа учащихся, а точнее от демографической ситуации в стране, говорит о положительных мотивах в научно-методической работе каждого учителя.

Изменение роста профессионально-педагогического образования и роста квалификации учителей по годам, детально представленное в таблицах 7 и 8, указывает на рост педагогического мастерства учительских коллективов. За последние десять лет качественно изменился образовательный уровень: по начальной школе он вырос на 25%, по основной и средней школе на 26,5%.

Табл. 7 – Рост образовательного уровня учителей в период эколого-валеологической подготовки в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации (в процентах)

Этап эксперимента Образование учителей	Начальный		Промежуточный		Заключительный	
	Начальная школа	Основная и старшая школа	Начальная школа	Основная и старшая школа	Начальная школа	Основная и старшая школа

Высшее	18	69,5	30	67	43	96
Незаконченное высшее	–	7,5	–	9		
Среднее специальное	68	18	70	18	57	4
Среднее	14	5	–	–	–	–

За годы экспериментальной работы уменьшилось количество учителей без категорий (только вновь приходящие), а уровень более высокой готовности учителей, то есть I и высшей категорий по начальной школе, составляет 42% и по основной и средней школе 79%, что отражено в таблице 8.

Табл. 8 – Квалификационный рост педагогов в период формирования эколого-валеологической готовности в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации (в процентах)

Квалификационная категория учителей	Начальный		Промежуточный		Заключительный	
	Начальная школа	Основная и старшая школа	Начальная школа	Основная и старшая школа	Начальная школа	Основная и старшая школа
Высшее	2	9	29	23	29	36
Первая	20	31	15	50	13	43
Вторая	56	30	46	14	58	14
Без категории	22	30	10	13	–	7

Эколого-валеологическая готовность учителей оценивалась по следующим критериям: комплекс мероприятий, направленных на здоровье его субъектов; *принципы здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий*; эколого-валеологическая аттракция различных учебных предметов; дисциплины по культуре здоровья; включение учителей в разработку валеологизированных курсов; внедрение рейтинговой оценки в систему контроля за качеством знаний учащихся; эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся.

Критерии сформированности эколого-валеологической готовности учителей описаны на трех уровнях: формальный, исполнительный, инициативный. На основании критериев и уровней определялась сформированность эколого-валеологической готовности учителей. Переход участника эксперимента на более высокий уровень является основным показателем эффективности нашей

работы.

Табл. 9 – Оценка уровня реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов (итоговый срез)

Критерий	Уровень	Уровень реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов (в%)		
		Формальный	Исполнительный	Инициативный
Система валеологических и психологических пауз на уроке		13,5	56,8	29,7
Организация динамических перемен		64,8	13,6	21,6
Физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины		27	10,8	62,2

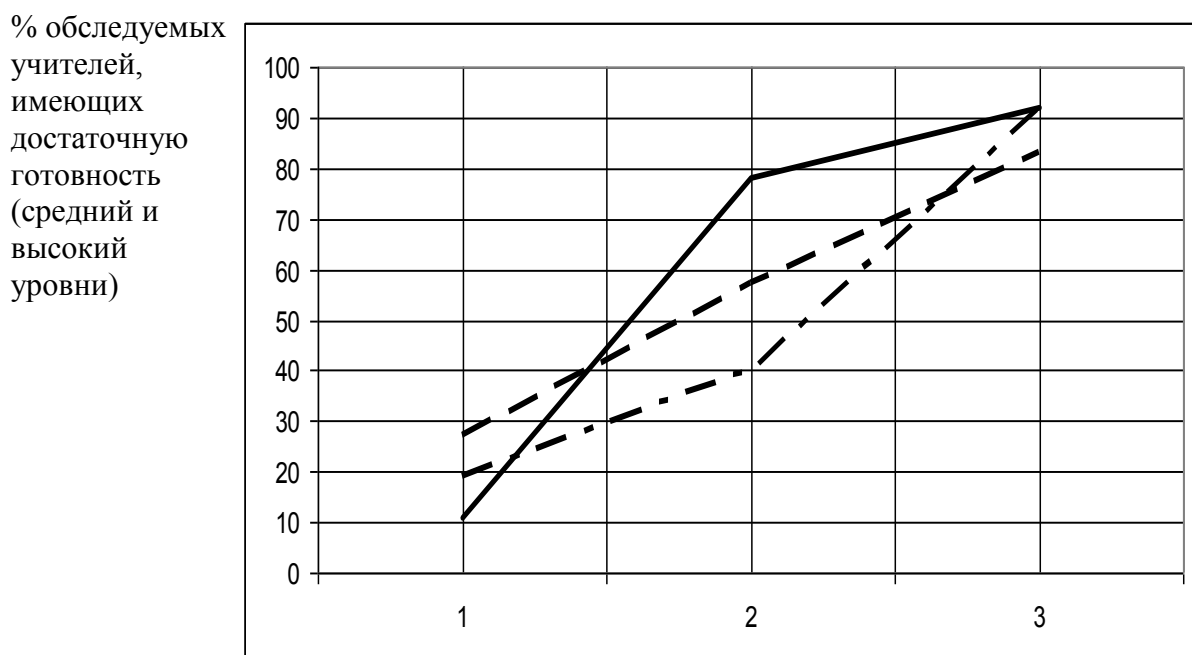
Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей. Эколого-валеологическая готовность учителей требует специальных действий для ее формирования.

Формирующий этап эксперимента носил естественный характер, то есть протекал в реальном образовательном пространстве общеобразовательной школы. Во время эксперимента подготовка учителей отличалась ориентацией на педагогические условия при постоянном контроле за уровнем изменения результатов.

Педагогические условия обеспечивались на протяжении всех этапов проведения исследования через организационные механизмы образовательного процесса.

Данные, полученные нами в результате проведенной экспериментальной работы после внедрения комплексной программы учителей, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации с использованием разработанной модели на фоне комплекса условий (Приложения 7–13). Так, количество учителей, работающих на основе принципов здоровьесберегающего образования на низком уровне составило

16%, на среднем – 32%, а на высоком – 52%; а учителей, применяющих здоровьесберегающие технологии, на низком уровне – 8%, на среднем – 27%, а на высоком – 65% (рис. 11).



Этапы внедрения в учебно-воспитательном процессе эколого-валеологической готовности учителей

Рис. 11. Динамика реализации в образовательном процессе эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей

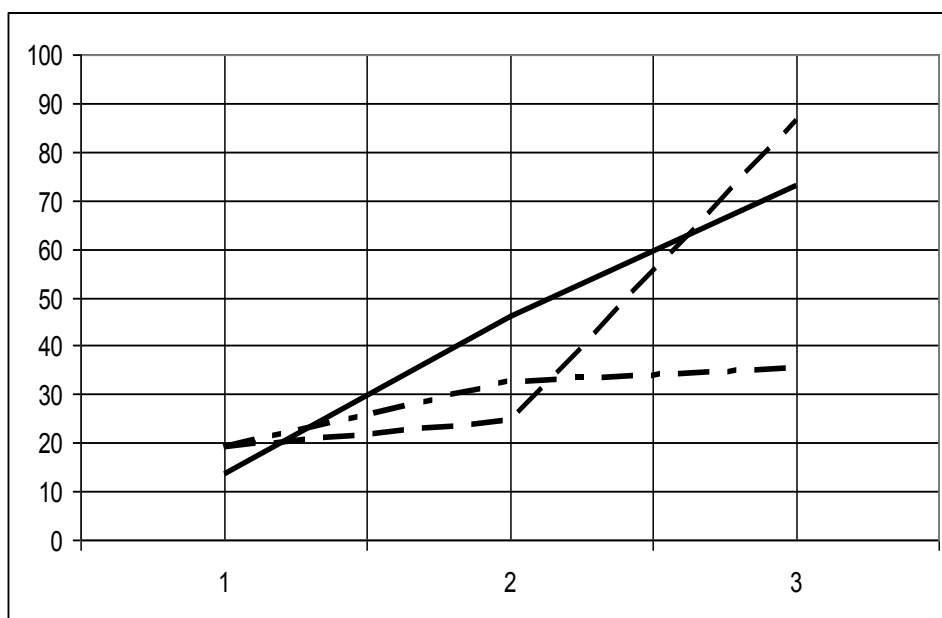
- внедрение учителями в учебно-воспитательный процесс школы принципов здоровьесберегающего образования;
- · - · - внедрение учителями в учебно-воспитательный процесс школы здоровьесберегающих технологий;
- частота использования учителями школы здоровьесберегающих технологий

Анализ результатов работы учителей по программам самосовершенствования свидетельствует о следующем: физкультминутками для снятия напряжения мышц спины уверенно занимается 73% учителей школы; организацией динамических перемен занимается до 36%; психологическими и валеологическими паузами на уроках – до 86% учителей (рис. 12).

Апробация второго педагогического условия связана с активизацией внутренних потребностей, мотивов учителей в эколого-валеологической работе. Они создали арсенал обоснованных образовательных технологий, позволяющих активизировать эколого-валеологическую работу в школе. Вычленение эколого-валеологической готовности в самообразовании способствует ус-

кореню их саморазвития и самосовершенствования.

% обследуемых
учителей,
имеющих
достаточную
готовность
(средний и
высокий
уровни)



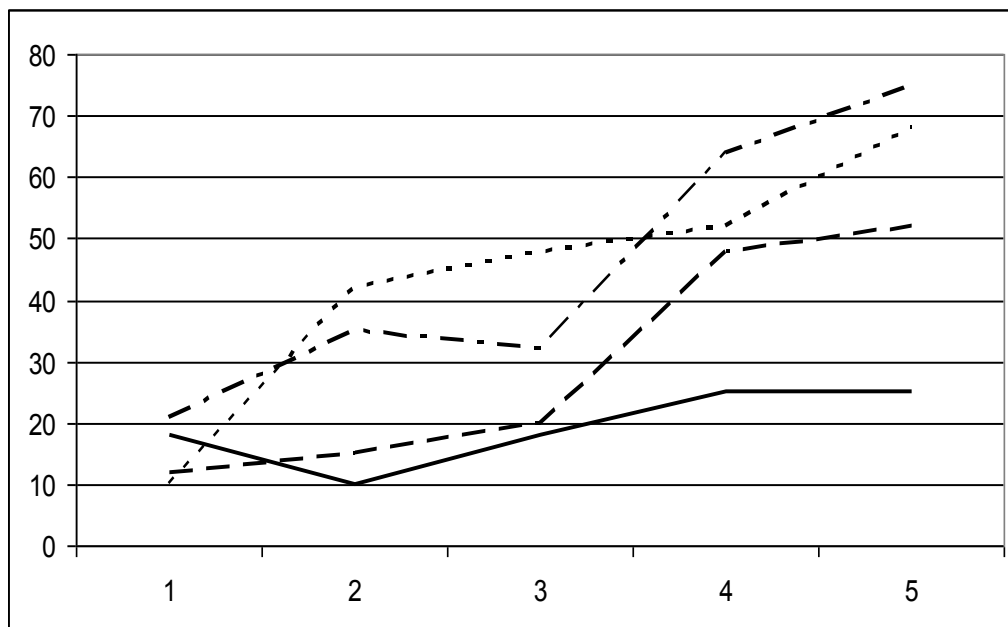
Этапы внедрения в учебно-воспитательном процессе эколого-валеологической готовности учителей

Рис. 12. Динамика реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов

- система валеологических и психологических пауз на уроке;
- · - · - · - организация динамических перемен;
- физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины

Ранжирование значимости различных форм эколого-валеологической подготовки учителей составило следующий ряд убывания: система валеологических и психологических пауз на уроке (I ранг), наличие этапа позитивной установки и этапа благодарения (II ранг), физкультминутки для снятия напряжения мышц спины (III ранг), внедрение в учебном процессе рейтинговой оценки в системе контроля за качеством знаний учащихся (IV ранг), эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся (V ранг). Итогом стали результаты на исполнительном уровне познавательной эколого-валеологической готовности 62%, инициативной готовности 73%, познавательной специальной готовности 68%, а конгруэнтность эколого-валеологической готовности и эколого-валеологической деятельности 67,7% (рис. 13).

% обследуемых учителей, имеющих достаточную готовность (средний и высокий уровни)



Этапы внедрения в учебно-воспитательном процессе эколого-валеологической готовности учителей

Рис. 13. Динамика основных функциональных характеристик эколого-валеологической готовности учителей (по средним данным)

- · — · — · познавательные основы общей эколого-валеологической готовности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- инициативная, эколого-валеологическая готовность, реализуемая в рефлексивной деятельности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- познавательная специальная эколого-валеологическая готовность учителей к формированию образовательной среды – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- — — конгруэнтность целеполагания эколого-валеологической готовности и целеполагания эколого-валеологической деятельности учителей по формированию образовательной среды (на основе научно-методической работы)

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что проведенная работа существенно повлияла на рост педагогического мастерства: каждый третий учитель на высоком уровне владеет приемами проведения психологических и валеологических пауз на уроке, в целом 86,5% учителей овладели названной технологией на достаточном уровне, осознанно и на достаточном уровне 73% учителей проводят физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины; реализуют со знанием дела принципы здоровьесберегающего образования на достаточном уровне 84% учителей, а 92% учителей применяют в своей работе здоровьесберегающие технологии; дают позитив-

ную установку в начале урока.

Заканчивают урок моментом благодарения 91% учителей; за период экспериментальной работы на 24% увеличилось количество эвристических вопросов на уроке и на 40,5% увеличилась активная мыследеятельность каждого ученика в течение всего урока; рейтинговую оценку знаний на уроке на высоком уровне применяют 62,2% всех учителей школы, при этом возросло соответствие приемов контроля содержанию проверяемых знаний, объективность оценивания, участие в контроле всех учащихся, разнообразие методик и способов контроля знаний; в учебном плане экспериментальной школы имеются дисциплины по культуре здоровья, валеологии или эколого-валеологической направленности, 35% учителей школы разрабатывают эколого-валеологические программы, элективные курсы, учебные пособия, а 49% учителей реализуют в своей работе программы эколого-валеологической направленности. Результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента показали позитивную динамику уровня сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации. Полученные данные свидетельствуют о правильной организации исследования, то есть методической и научно-методической работы в общеобразовательной средней школе (рис. 14).

В исследовании отводится большая роль приобщения коллектива учителей к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работе, к целенаправленному созданию нового позитивного опыта работы и распространения его через педагогические чтения, мастер-классы, семинары, конференции, публикации, участие в конкурсах и др. Эколого-валеологические программы разрабатывают 43% учителей школы, элективные курсы, учебные пособия – 37% учителей, из них на инициативном уровне, самостоятельно работает 50% педагогов.

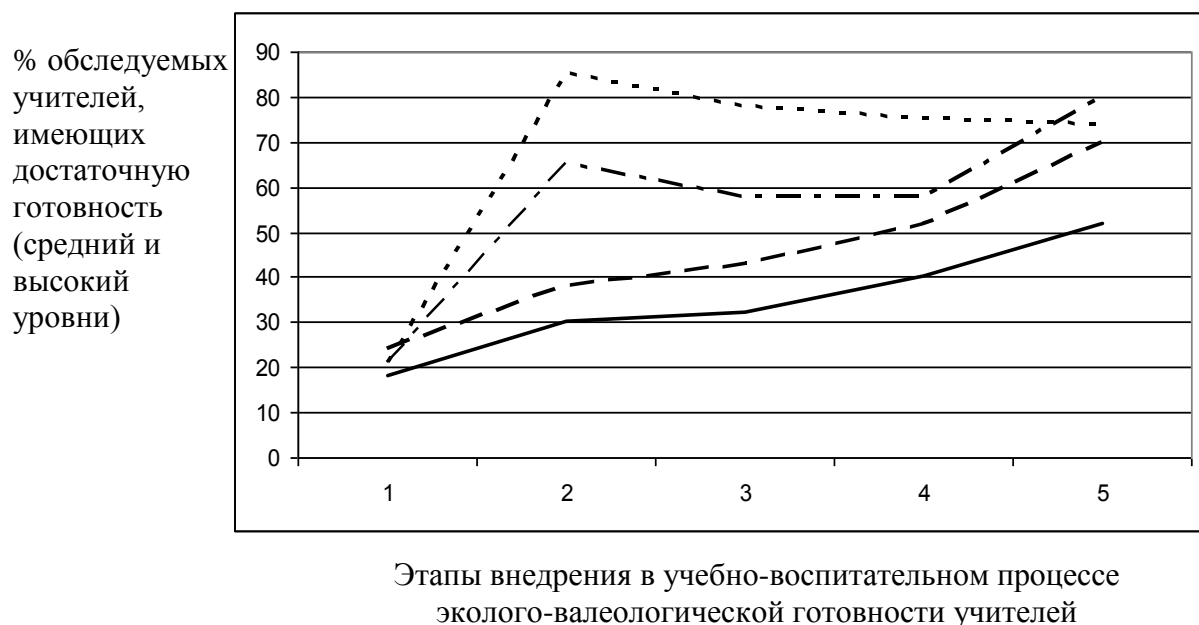


Рис. 14. Динамика основных структурных характеристик общей эколого-валеологической готовности учителей (использованы методики С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [58; 239])

- познавательные основы эколого-валеологической готовности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- чувственная (перцептивная) составляющая эколого-валеологической готовности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- социальная составляющая эколого-валеологической готовности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями;
- .-.-.- практическая (рационально-потребительская) составляющая эколого-валеологической готовности учителей – в соответствии с растущими этапными требованиями

Данные, полученные нами в результате проведенной экспериментальной работы, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании эколого-валеологической готовности учителей: показатель – *количество учителей, работающих на основе принципов здоровьесберегающего образования* – 16% учителей имеют формальный (низкий уровень), 33% – исполнительный (средний уровень) и 51% учителей – креативный (высокий уровень); показатель – *количество учителей, применяющих здоровьесберегающие технологии* – 8% учителей находятся на низком уровне, 27% – на среднем и 65% учителей – на высоком уровне.

В рамках нашего эксперимента школа № 45 получила статус «Школа го-

да – 1999», «Школа года – 2000», «Школа года – 2001», «Школа века – 2000», в номинации «Школа здоровья». Данные по физическому состоянию здоровья учащихся говорят о не ухудшении здоровья или его некотором улучшении. На основании полученных результатов, мы можем говорить, что процесс формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации происходит успешно. Следовательно, выявленные нами педагогические условия формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации были сформулированы правильно, что привело педагогический коллектив к созданию здоровьесберегающей среды в коллективе своей школы.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что поставленные в исследовании задачи выполнены, цель достигнута, выдвинутая гипотеза подтверждена.

Вместе с тем исследование не исчерпывает всей полноты содержания изученной проблемы. Дальнейшее ее решение может быть продолжено в разработке компьютерного обеспечения диагностики качества сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации при создании здоровьесберегающей образовательной среды.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили недостаточный уровень знаний учителей для формирования здоровьесберегающей образовательной среды, что требует реализации модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации при внедрении выявленных педагогических условий.

2. В ходе формирующего этапа были проведены промежуточные срезы, а для установления уровня сформированности эколого-валеологической готовно-

сти учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации по окончании экспериментальной работы – итоговые срезы. Результаты формирующего этапа эксперимента подтвердили существенные позитивные изменения в уровне формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

3. Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что спроектированная модель и педагогические условия существенно повлияли на рост педагогического мастерства:

– каждый третий учитель на высоком уровне владеет приемами проведения психологических и валеологических пауз на уроке, в целом 86,5% учителей овладели названной технологией на достаточном уровне, осознанно и на достаточном уровне 73% учителей проводят физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины;

– реализуют со знанием дела принципы здоровьесберегающего образования на достаточном уровне 84% школьных учителей, а 92% учителей применяют в своей работе здоровьесберегающие технологии;

– дают позитивную установку в начале урока и заканчивают его моментом благодарения 89,2% учителей;

– за период экспериментальной работы на 24,4% увеличилось количество эвристических вопросов на уроке и на 40,6% увеличилась активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока;

– рейтинговую оценку знаний на уроке на высоком уровне применяют 62,2% всех учителей школы, при этом возросло соответствие приемов контроля содержанию проверяемых знаний, объективность оценивания, участие в контроле всех учащихся, разнообразие методик и способов контроля знаний;

– в учебном плане экспериментальной школы имеются дисциплины по культуре здоровья, валеологии или эколого-валеологической направленности, 35% учителей школы разрабатывают эколого-валеологические программы, элективные курсы, учебные пособия, а 41% учителей реализуют в своей работе

программы эколого-валеологической направленности.

4. Объективность и достоверность полученных результатов доказана с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы по второй главе

1. Эколого-валеологическая готовность учителей требует специальных действий для ее формирования. Констатирующий этап эксперимента показал низкий уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды.

2. Основной целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной нами модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации и подтверждения достаточности выявленных условий ее эффективной реализации.

3. Для получения достоверных результатов проводимого эксперимента выработаны критерии, с помощью которых мы смогли охарактеризовать уровень сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации. Основным показателем эффективного функционирования модели является переход на более высокий уровень эколого-валеологической готовности учителей.

4. Формирующий эксперимент протекал в естественных условиях образовательного процесса, в ходе которого модель формирования и совокупность педагогических условий эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации реализовывалась поэтапно. На первом этапе осуществлялось выявление уровня формирования эколого-валеологической готовности учителей, учащихся и родителей; на втором – накопление знаний и отработка умений, необходимых для построения здоровьесберегающей образовательной среды; на третьем – практи-

ческая подготовка учителей к ведению эколого-валеологической работы в школе. На данном этапе проводилась серия теоретических, научно-методических, научно-практических семинаров, ситуационных игр, тренингов; учителя изучали новые для большинства педагогов здоровьесберегающие технологии.

К таковым относятся валеологические и психологические паузы на уроке, организация динамических перемен, физкультминутки для снятия статического напряжения, наличие этапа позитивной установки и этапа благодарения, эколого-валеологической аттракции различных учебных предметов, эколого-валеологической направленности, итогового контроля знаний учащихся через внедрение рейтинговой оценки, включение учителей в разработку и внедрение валеологизированных учебных курсов. Проведение проектов «Аптекарский огород», «Антипластиковая компания», тренингов, деятельностных игр способствовало внедрению в образовательный процесс внеклассной и внеурочной эколого-валеологической работе со школьниками. Проведение подобной работы помогает учителю в ходе учебно-воспитательного процесса усвоению знаний и формирует новое эколого-валеологическое мировоззрение.

5. Ключевой особенностью проводимой коррекционной работы явился, во-первых, ее дифференцированный характер. Во-вторых, коррекционная работа осуществлялась в зависимости от выявленных недостатков, условий образовательного процесса, особенностей работы учителя через помощь в разработке занятий, проектов, способов общения с учениками и родителями. В-третьих, для реализации коррекции привлекались наиболее успешные в плане продвижения коллеги, что придавало ей, в некоторой степени, не только консультационный, но и характер работы творческих групп.

6. Достоверность полученных результатов доказана в ходе научно-прикладного диссертационного исследования с помощью методов математической статистики и лонгитюдного анализа, которые подтвердили эффективность нашей работы. Сравнительный анализ данных позволяет сделать вывод

о том, что в результате проведенной экспериментальной работы по формированию эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации учителя перешли с формального уровня на исполнительный и креативный по показателям: пропедевтической эколого-валеологической готовности учителей – с 10% до 65,8%, познавательной специальной эколого-валеологической готовности учителей – с 10% до 76,2%, инициативной эколого-валеологической готовности и самостоятельности – от 12% до 80%, а конгруэнтность эколого-валеологической готовности и эколого-валеологической деятельности учителей повысилась с 12% до 74%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эколого-валеологическая готовность не образуется самостоятельно и требует специальных усилий по ее формированию. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что в практику работы школы внедрены отдельные элементы формирования эколого-валеологической направленности. Так на основе принципов здоровьесберегающего обучения на формальном уровне работало 32%, и на исполнительном уровне – 27% учителей школы. Здоровьесберегающие технологии обучения на формальном уровне применяли 35% учителей и 19% – на исполнительном.

На основании данных констатирующего этапа педагогического эксперимента сделаны следующие выводы:

– проблема формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации в традиционной системе образовательного процесса решается неэффективно в связи с отсутствием специальной цели и новых подходов к решению данной проблемы;

– для формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации необходима специальная модель, эффективность реализации которой обеспечивается разработкой педагогических условий ее внедрения.

Результаты теоретико-экспериментального исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие выводы.

1. Актуальность проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации определяется возросшими требованиями государства и общества к профессиональной компетентности учителей в области создания условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего человека; изменением отношения к здоровью и оздоровлению субъектов образования – индивидуальному, групповому, коллективному; приобретением осо-

бой значимости этой проблемы именно для учителей всех специальностей, поскольку от здоровья человека и здоровья окружающей среды зависит будущее страны; потребностью теоретического обоснования формирования эколого-валеологической готовности педагогов и педагогических коллективов; необходимостью широкого внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий, нацеленных на интерактивное оздоровление и формирование мотивации на здоровье; недостаточной разработанностью проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в теории и практике педагогики общеобразовательной школы.

2. На основе анализа историографии проблемы эколого-валеологической готовности учителей мы пришли к выводу, что с развитием образования и его экологической, валеологической и эколого-валеологической составляющих происходит становление и развитие педагогического образования, неотъемлемой частью которого является формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации.

3. Введены определения, необходимые для исследования проблемы формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации:

– *эколого-валеологическая готовность учителя* – это стремление, мотивированная необходимость, способность осуществлять эколого-валеологическую деятельность в условиях педагогического процесса;

– *формирование эколого-валеологической готовности учителей* – процесс ее становления, позволяющий учителю эффективно осуществлять эколого-валеологическую деятельность.

4. Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, построенная на положениях системного, личностно-деятельностного и ценностного подходов, включающая в себя четыре взаимосвязанных блока: целеполагающий, содержательный, организационный и результативный. Способствует совер-

шенствованию педагогического процесса, направленного на здоровьесбережение всех его участников.

5. Эффективная реализация модели формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации требует создания комплекса педагогических условий:

- разработка и реализация *комплексной программы* для эколого-валеологической подготовки учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации;
- наличие *индивидуальной программы самосовершенствования* учителя по эколого-валеологической работе в школе;
- организация *научно-методической работы* учителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья субъектов образования.

6. Определены критериальные и уровневые характеристики для выявления сформированности эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации к сохранению и укреплению здоровья субъектов образования.

7. Созданная модель формирования эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации и выявленные педагогические условия дали существенное повышение уровня эколого-валеологической готовности учителей, что показал педагогический эксперимент.

Вместе с тем исследование не исчерпывает всей полноты содержания изученной проблемы. Дальнейшее ее решение может быть продолжено в следующих направлениях: разработка компьютерного обеспечения диагностики качества эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации, определение педагогических механизмов управления эколого-валеологической деятельностью педагогов, выявление полномасштабных возможностей образовательного процесса в школе для формирования эколого-валеологической готовности учителей и т.д.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллаев, З.А. Экологические отношения и экологическое сознание [Текст] / З.А. Абдуллаев. – Ташкент, 1990. – 247 с.
2. Абдуллина, С.В. Здоровьесбережение в школе: опыт совершенствования учебно-воспитательного процесса [Текст] / С.В. Абдуллина, А.Т. Тутатчиков // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2003. – № 16. – С. 123–127.
3. Актуальные проблемы и перспективы развития биологического и экологического образования [Текст] // Сб. матер. VI Междун. Методологич. семинара 21–22 ноября 2006 г. – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2006. – Вып. 5. – 299 с.
4. Айзман, Р.И. Здоровье школьника и психолого-педагогические проблемы его коррекции [Текст] / Р.И. Айзман. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2001. – 15 с.
5. Алексеев, В.П. Становление человека [Текст] / В.П. Алексеев – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
6. Алексеев, С.В. Экологическая подготовка учителей естественного цикла на этапе последипломного образования в системе повышения квалификации [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / С.В. Алексеев. – СПб., 1993. – 20 с.
7. Алексеев, С.В. Экологический центр в образовательной системе школы [Текст] / С.В. Алексеев, Н.В. Груздева, А.Г. Муравьев А.Г. – СПб.: «Кристалл», 2000. – 92 с.
8. Аменд, А.Ф. Теория и практика непрерывного эколого-экономического образования [Текст]: монография / А.Ф. Аменд. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1996. – 152 с.
9. Аменд, А.Ф. Состояние здоровья детей и молодежи и меры по его сохранению [Текст] / А.Ф. Аменд, М.В. Жукова, Е.В. Фролова // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при Челяб. гос. пед. ун-те. – 2003. – № 16. – С. 11–23.

10. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
11. Амосов, Н.М. Раздумье о здоровье [Текст] / Н.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 192 с.
12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во МОДЭК, 1996. – 384 с.
13. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1998. – 208 с.
14. Анохин, П.К. Принципы системной организации функций [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 318 с.
15. Архипова, Л.П. Об организации и содержании эколого-валеологической работы в школе [Текст] / Л.П. Архипова // Региональные проблемы непрерывного экологического образования: матер. II науч.-практ. конф. – Челябинск, 1995. – С. 3–4.
16. Архипова, Л.П. Модель формирования эколого-валеологической готовности учителей общеобразовательной школы [Текст] / Л.П. Архипова // Вестник ЧГПУ. Серия. 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2007. – № 3. – С. 3–13.
17. Архипова, Л.П. Формирование экологического мировоззренческого мышления через систему работы в школе [Текст] / Л.П. Архипова // матер. конф. «Экологическая культура и безопасность России». – Челябинск: Изд-во «Факел». – 1998. – С. 88–89.
18. Архипова, Л.П. Проект «Аптекарский огород» [Текст] / Л.П. Архипова // Вестник АсЭкО. – Обнинск, 1999. – № 3 (19). – С. 19–21.
19. Архипова, Л.П. Понятийная подготовка педагогического коллектива на основе системного тренинга [Текст] / Л.П. Архипова // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – С. 141–142.

20. Архипова, Л.П. К вопросу об обосновании экспериментальной площадки «Школа здоровья и экологии человека на базе школы № 45 г. Копейска» [Текст] / Л.П. Архипова, В.И. Алдакушев, И.Л. Орехова // Вестник ЧГПУ. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – 2003. – № 4. – С. 255–266.

21. Архипова, Л.П. Основные направления научно-методической работы по комплексному оздоровлению в школе [Текст] / Л.П. Архипова, И.Л. Орехова, В.И. Алдакушев // Вестник ЧГПУ. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – 2003. – № 4. – С. 300–311.

22. Архипова, Л.П. Формирование здорового образа жизни в общеобразовательной школе [Текст] / Л.П. Архипова // Оздоровление средствами образования: региональные аспекты: матер. регион. науч.-практ. конф. по оздоровлению подрастающего поколения. – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – С. 112–114 .

23. Архипова, Л.П. Эколого-валеологическая переподготовка педагогов общеобразовательной школы [Текст] / Л.П. Архипова // Оздоровление средствами образования и экологии: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. по оздоровлению подрастающего поколения. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – С. 101–102.

24. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

25. Бабакова, Т.А. Педагогические основы школьного экологического краеведения [Текст] / Т.А. Бабакова. – Петрозаводск: Петр. ГУ, 2001. – 192 с.

26. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

27. Барановский, С.И. Экологическое образование в контексте устойчивого будущего [Текст] / С.И. Барановский, В.М. Назаренко // Экологическое образование на пороге «РИО – 10». Междунар. конф. по экологическому образованию. Тезисы докладов. – М.: ГУПГОТОТ, 2002. – Ч. 1. – С. 19–24.

28. Белкин, А.С. Педагогика детства: Основы возрастной педагогики [Текст] / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 1995. – 152 с.
29. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
30. Берн, Э. Я-концепция и воспитание [Текст]: Пер. с англ. / Э. Берн. – М.: МГУ, 1993. – 324 с.
31. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем [Текст] / Л. фон Берталанфи. – М.: Прогресс, 1969. – 69 с.
32. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
33. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. школа, 1989. – 144 с.
34. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько – М.: ИПРО МО РФ, 1995. – 336 с.
35. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
36. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии [Текст] / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
37. Бовыкин, В.И. Новый менеджмент [Текст] / В.И. Бовыкин. – М.: Экономика, 1997. – 366 с.
38. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Электронный ресурс]: электрон. данные. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 09 октября 2007. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 18.01.2019.

39. Боровская, Н.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к экологической деятельности по охране животных [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Боровская. – СПб., 1996. – 21 с.
40. Брехман, И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье [Текст] / И.И. Брехман. – Л.: Наука, 1987. – 115 с.
41. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье [Текст] / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 206 с.
42. Васильев, С.В. Формирование валеологической культуры профессионально-педагогической деятельности работников детских образовательных учреждений [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Васильев. – СПб., 1999. – 162 с.
43. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 539 с.
44. Воронцов, И.М. К обоснованию некоторых методологических и частных подходов для формирования валеологических концепций в педиатрии и педологии [Текст] / И.М. Воронцов // Методология и социология педиатрии: сб. научных трудов: Санкт-Петербургский институт педиатрии. – СПб., 1991. – С. 8–27.
45. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. Под ред. В.В. Давыдова. – М: Педагогика, 1991 – 480 с.
46. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики [Текст] / Л.С. Выготский. Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 144 с.
47. Гармаев, А.Ц. Психопатический круг в семье [Текст] / А.Ц. Гармаев. – М., 2001. – 587 с.
48. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика [Текст] / Б.С. Гершунский. – Киев: Вища шк, 1986. – 216 с.
49. Гершунский, Б.С. Философия образования для 21 века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: АПО, 1998. – 543 с.

50. Гирусов, Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию [Текст] / Э.В. Гирусов // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 1986. – С. 76–81.
51. Глазычев, С.Н. Экологическая культура учителя [Текст] / С.Н. Глазычев. – М.: Современный писатель, 1998. – 431 с.
52. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ [Текст] / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
53. Гончаров, И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников [Текст] / И.Ф. Гончаров. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
54. Горбушина, С.Н. Валеологическое мировоззрение будущего учителя: формирование и перспективы развития [Текст] / С.Н. Горбушина. – Уфа: Восточный ун-т, 2003. – 196 с.
55. Гусейнов, А.А. Отношение к природе, как нравственная проблема [Текст] / А.А. Гусейнов // Философские науки. – 1975. – № 5. – С. 27–33.
56. Данюшенков, В.С. Практические работы учащихся с позиции педагогической технологии [Текст] / В.С. Данюшенков // Педагогика. – 1993. – № 3 – С. 29–33.
57. Дахин, А.А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А.А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
58. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов: Феникс, 1996. – 480 с.
59. Джеймс, У. Психология [Текст] / У. Джеймс // под ред. Л.А. Петровского. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
60. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи // пер. с англ. Н.М. Никольской, под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

61. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии [Текст] / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
62. Дудина, Л.И. Управление валеологическим обеспечением деятельности муниципального образовательного учреждения [Текст]: метод. рек. / Л.И. Дудина. – Челябинск: ЧИДПОПР, 1998. – 172 с.
63. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
64. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология [Текст] / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушкин, А.Г. Трушкин. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд-кий центр «МарТ», 2005. – 528 с.
65. Долгова, В.И. Психологические закономерности развития готовности к инновационной деятельности [Текст] / В.И. Долгова // Вестник ЧГПУ. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – 1999. – № 1. – С. 152–154.
66. Елькина, В.А. Материалы к изучению профессиональных затруднений и потребностей различных категорий педагогических кадров [Текст] / В.А. Елькина. – Екатеринбург: Свердл. гос. пед. ин-т, 1991. – 49 с.
67. Ермянский, О.А. Научная организация труда и система Тейлора. Научная организация труда и управления НОТ [Текст] / О.А. Ермянский // под ред. А.И. Щербаня. – 1966. – № 2. – С. 165–205 .
68. Журавлев, Д.И. Дидактический невроз – цена образования [Текст] / Д.И. Журавлев // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 119–124 .
69. Егоренков, В.Л. Каким будет экологическое образование и воспитание [Текст] / В.Л. Егоренков // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 23–25.
70. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

71. Зайцев, Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей [Текст] / Г.К. Зайцев. – СПб.: Акцидент, 1998. – 159 с.
72. Зайцев, Г.К. Время педагогики здравосозидающей [Текст] / Г.К. Зайцев // Нар. образование. – 2002. – № 6. – С. 119–123.
73. Захлебный, А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Захлебный. – М., 1986. – 31 с.
74. Зверев, И.Д. Экологическое образование школьников [Текст] / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
75. Зверев, И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы [Текст] / Зверев И.Д. // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. научн. тр. / под ред. С.Н. Глазычева. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 72–81.
76. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii>. – Дата обращения 18.02.2019.
77. Игнатова, В.А. Экология и культура: на пути к интеграции [Текст] / В.А. Игнатова. – Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2004. – 262 с.
78. Ильясова, О.А. Формирование готовности студентов к воспитанию у учащихся ценностного отношения к родному краю [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Ильясова. – Челябинск, 2006. – 22 с.
79. Кабушкин, Н.И. Основы менеджмента [Текст] / Н.И. Кабушкин. – Минск: ЗАО «Эконом-пресс», НПЖ «ФУА», 1998. – 284 с.
80. Казначеев, В.П. Здоровье нации: Просвещение. Образование [Текст] / В.П. Казначеев. – М.: Кострома: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1996. – 245 с.
81. Казначеев, В.П. Феномен человека [Текст] / В.П. Казначеев. – Новосибирск: Кн. изд-во, 1991. – 128 с.

82. Казначеев, В.П. Экологическое знание и сознание: особенности формирования [Текст] / В.П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1987. – 221 с.
83. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения [Текст] / В.П. Казначеев // Научн. ред. и послесловие А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 352 с.
84. Катайцева, Н.А. Формирование готовности студентов педагогических вузов к аналитической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Катайцева. – Курган, 1997. – 188 с.
85. Кеспикив, В.Н. Образование и здоровье детей г. Челябинска [Текст] / В.Н. Кеспикив // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2003. – № 16. – С. 41–52 .
86. Ким, С.В. Валеологическая безопасность научно-методической деятельности педагога сферы физкультурного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Ким. – СПб., 2003. – 47 с.
87. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
88. Колбанов, В.В. Валеология. Основные понятия, термины и определения [Текст] / В.В. Колбанов. – СПб.: ДЕАН, 1998. – 232 с.
89. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. [Текст] / Я.А. Коменский // под ред. А.А. Красновского. – М.: ГУПИН РСФСР, 1939. – Т. 1. – 317 с.
90. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
91. Концепция общего среднего экологического образования [Текст] / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: ИОШ РАО, 1994. – 17 с.
92. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области [Текст] / З.И. Тюмасева и [др.]. – 2-е изд. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 67 с.

93. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] // Директор шк. – 2002. – № 1. – С. 97–126.

94. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г. [Текст] // Собрание законодательств РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.

95. Коротаева, Е.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения [Текст] / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 254 с.

96. Косенко, С.С. Формирование нравственно-экономической ответственности старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Косенко. – Челябинск, 2006. – 189 с.

97. Котлярова, И.О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.О. Котлярова. – Челябинск, 1999. – 40 с.

98. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст] / Г.Ю. Ксензова. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 121 с.

99. Кузнецова, Л.М. Некоторые методы психолого-педагогического контроля за здоровьем учащихся [Текст] / Л.М. Кузнецова – М.: Вита-Пресс, 1996. – 96 с.

100. Кушнина, Е.Г. Педагогические условия эколого-валеологического образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Кушнина. – Челябинск, 2002. – 214 с.

101. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 25–37 .

102. Латюшин, В.В. Воспитание любви к природе [Текст] / В.В. Латюшин, З.И. Тюмасева, Д.К. Дракова. – Челябинск: Обл. ИУУ, 1987. – 62 с.

103. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк, 1991. – 226 с.
104. Леднев, В.С. Концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Общая часть [Текст] / В.С. Леднев, М.В. Ришаков, С.Е. Шишов. – М.: ИОШ РАО, 1995. – 35 с.
105. Леонтьев, А.Н. Анализ деятельности общего вестн. Моск. ун-та [Текст] / А.Н. Леонтьев // Серия 14. Психология. – 1983. – № 7. – С. 19–25 .
106. Лернер, И.Я. Методологическое значение проблемы соотношения обучения, воспитания и развития. Теоретико-методические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1988. – 136 с.
107. Лехтман, В.Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.Ф. Лехтман. – Челябинск, 1995. – 198 с.
108. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1998. – 464 с.
109. Лихачев, Б.Т. Реформаторство в российском образовании: проекты и результаты [Текст] / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 18–24 .
110. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д.С. Лихачев // сост. и общая ред. Г.И. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
111. Лысенкова, С.П. Методом опережающего обучения [Текст] / С.П. Лысенкова – М.: Просвещение, 1988. – 236 с.
112. Ляудис, В.Я. Введение в инновационное обучение: стратегия и практика [Текст] / В.Я. Ляудис. – М.: Наука, 1994. – 86 с.
113. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 399 с.
114. Малоземов, О.Ю. Здоровьесбережение интеллектуально одаренных старших школьников средствами физической культуры [Текст]: монография / О.Ю. Малоземов, В.И. Прокопенко. – Екатеринбург: УГПУ, 2003. – 255 с.

115. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 294 с.
116. Мархоцкий, Я.Л. Валеология [Текст] / Я.Л. Мархоцкий. – Минск: Высшая школа, 2006. – 285 с.
117. Маткин, В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход [Текст]: монография / В.В. Маткин. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 204 с.
118. Матрос, Д.Ш. Как оптимизировать распределение учебного времени [Текст] / Д.Ш. Матрос. – М.: Знание, 1991. – 159 с.
119. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие [Текст] / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
120. Мойкин, В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей. Ценностно-синергетический подход: монография [Текст] / В.В. Мойкин. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 204 с.
121. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество [Текст] / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
122. Моисеев, Н.Н. Экология и образование [Текст] / Н.Н. Моисеев – М.: ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
123. Моисеева, Л.В. Экологическое образование: исторический аспект [Текст] / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 109 с.
124. Моисеева, Л.В. Региональное экологическое образование: Теория и практика [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 1997. – 340 с.
125. Моисеева, Л.В. Теория и методика естественно-научного и экологологического образования детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие [Текст] / Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 108 с.

126. Мониторинг здоровья в образовательном учреждении: проблемы школы, решения [Текст] / под ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 75 с.
127. Мониторинг здоровья в сфере образования [Текст] / под ред. С.Г. Молчанова. – Челябинск, 1997. – 93 с.
128. Мухамедьярова, Р.Р. Модель регионального центра экологической подготовки педагогов начальной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.Р. Мухамедьярова. – Челябинск, 2002. – 22 с.
129. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.А. Бодалева. – М: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
130. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности [Текст] / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.
131. Найн, А.Я. Инновации в образовании [Текст] / – Челябинск: ЕУПТО администрации Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 228 с.
132. Найн, А.А. Проблема здоровья участников образовательного процесса [Текст] / А.А. Найн, С.Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 58–66.
133. Натарова, Д.В. Методические основы формирования и развития эколого-валеологических умений и навыков у студентов небиологических специальностей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Натарова. – Челябинск, 2004. – 211с.
134. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации [Текст] / составители: С.А. Степанов, В.И. Беляев, Л.А. Воронина // Приложение к «Вестнику экологического образования в России». – 2000. – № 1 (15). – С. 3–20.
135. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Бюл. М-ва образования Российской Федерации. – 2000. – № 11. – С. 3–13.

136. Несговорова, И.П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию: вопросы теории и практики: монография [Текст] / И.П. Несговорова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 228 с.
137. Никитин, Н.В. Модель развития образовательного учреждения на основе здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Никитин. – Челябинск, 1999. – 202 с.
138. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е.Ю. Никита, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
139. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум // под ред. Н.П. Наумова. – М.: Мир, 1975. – 740 с.
140. Охрана окружающей среды: проблемы просвещения [Текст] // Материалы симпозиума в Белграде (1975 г.) и конференции в Тбилиси (1977 г.). Под ред. А.Г. Воронкова. – М.: Прогресс, 1983. – 352 с.
141. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография [Текст] / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.
142. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография [Текст] / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 389 с.
143. Орехова, И.Л. Правовое регулирование здоровьесберегающей деятельностью в образовательной организации: учеб. пособие [Текст] / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Е.С. Гладкая, А.А. Нуртдинова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – 172 с.
144. Ожегов, С.П. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.П. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

145. Панфилова, Л.А. Формирование у учащихся здоровья как социальной ценности [Текст] / Л.А. Панфилова, А.Т. Тутатчиков // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2003. – № 16. – С. 163–169.

146. Пашкова, М.Ю. Теория и практика внедрения метода проектов в образовательную деятельность общеобразовательной школы [Текст] / М.Ю. Пашкова, А.Т. Тутатчиков // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – № 8. – С. 57–61.

147. Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.

148. Педагогическая диагностика в школе [Текст] / под ред. А.И. Кочетковой. – Минск: Народная асвета, 1987. – 18 с.

149. Педагогика безопасности жизнедеятельности человека: сб. науч. трудов [Текст] / Под ред. Б.Ф. Кваши. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ. – 2002. – № 3. – 440 с.

150. Петленко, В.П. Валеология человека: здоровье, любовь, красота. В 5 т. [Текст] / В.П. Петленко. – СПб.: Петроградский и К; Минск: Оракул, 1996. – Т. 3. – 350 с.

151. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1982. – 255 с.

152. Петровский, В.А. Воспитателю о личностном общении [Текст] / В.А. Петровский, А.М. Виноградова // Психология общения. – М.: Творческая педагогика, 1992. – 14 с.

153. Повестка дня на 21 век [Текст] // Женева: SRO – Kundis S.A., 1993. – 70 с.

154. Полонский, В.Н. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В.Н. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

155. Попова, Т.В. Психофизическая саморегуляция (10 уроков психофизического здоровья) [Текст] / Т.В. Попова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 59 с.
156. Попова, А.И. Здоровьесохраняющая среда в школе [Текст] / А.И. Попова // Образование. – 2001. – № 4 – С. 80–84.
157. Пономарева, И.Н. Экологическое образование в Российской школе: История. Теория. Методика [Текст] / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин // под ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 415 с.
158. Постановление коллегии Министерства образования Российской Федерации и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов Российской Федерации «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» № 4/1-6 от 30.03.1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа; <https://center-yf.ru/data/stat/sistema-ekologicheskogo-obrazovaniya.php>.
159. Проект стратегии экологического образования в Российской Федерации [Текст] // Вестник экол. обр. в России. – 2001. – № 2 (20). – С. 15.
160. Программа курса «Валеология» для учащихся 1–9 кл. общеобразоват. школ [Текст] / сост. Л.З. Штода, И.Б. Филиппова. – Курган: КГУ, 1998. – 42 с.
161. Реймерс, Н.Ф. Экология. (Теория, законы, правила, принципы и гипотезы) [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М.: журнал «Россия молодая», 1994. – 365 с.
162. Реймерс, Н.Ф. Популярный биологический словарь [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М.: Наука, 1990. – 554 с.
163. Репин, С.А. Управление областной образовательной системой [Текст] / С.А. Репин / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 152 с.
164. Репин, С.А. Реализация непрерывности педагогического образования / С.А. Репин, И.О. Котлярова, Р.А. Циринг // ред. Г.Н. Сериков. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 1999. – 206 с.

165. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. – Т. 1, 2.
166. Романцев, Г.М. Теоретические основы высшего рабочего образования [Текст] / Г.М. Романцев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 333 с.
167. Рудьева, Д. Пространство здоровья [Текст] / Д. Рудьева, Т. Куликова // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 198–207.
168. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
169. Сергеева, В.П. Классный руководитель в современной школе [Текст] / В.П. Сергеева. – М.: Ставрополь Н. Новгород, 2000. – 192 с.
170. Серкова, Г.Г. Технология оценивания уровня профессиональной компетентности инженерно-педагогических и руководящих кадров учреждений начального профессионального образования: критериально-ориентированный подход [Текст] / под ред. Ю.А. Копейкиной. – Челябинск: ЧелИРПО, 2000. – 69 с.
171. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании. Концепция и технологии [Текст] / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 64 с.
172. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография [Текст] / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
173. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография [Текст] / С.Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. – 320 с.
174. Сикорская, Г.П. Неогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург, 1999. – 38 с.
175. Сикорская, Г.П. Неогуманистическая модель эколого-педагогического образования [Текст] / Г.П. Сикорская. – Екатеринбург: УГППУ, 1998. – 197 с.

176. Сикорская, Г.П. Образовательный системообразующий комплекс «Экологическая субкультура» [Текст] / Г.П. Сикорская, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург, УГППУ, 1996. – 51 с.
177. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии [Текст] / А.Л. Сиротюк // Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
178. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
179. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Сластенин. – М: Просвещение, 1976. – 160 с.
180. Сластенин, В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя [Текст] / В.А. Сластенин // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2005. – Ч. 1. – С. 5–14 .
181. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ. – 2005. – 318 с.
182. Смолянская, Е.Н. Сущность воспитания с позиций системно-экологического подхода [Текст] / Е.Н. Смолянская // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования. – Ростов н/Д: Изд-во РИПК и ПРО, 1993. – Вып. 1. – С. 113–121.
183. Содействие здоровью и обучение здоровому образу жизни в школах Российской Федерации [Текст] / В.Н. Касаткин. – М.: Подкова, 2000. – С. 146.
184. Старикова, Т.М. Формирование экологической готовности студентов педагогических вузов к созданию образовательной среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Старикова. – Сургут, 2005. – 235 с.
185. Степанова, М.И. Что такое «школьная зрелость»? [Текст] / М.И. Степанова // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 125–127.

186. Субетто, А.И. От комплекса наук о человеке к интегральной науке [Текст] / А.И. Субетто // Организационные факторы повышения эффективности социально-экономических исследований: пути активизации человеческого фактора – Л.: ЛДНТП, 1988. – С. 38–45.

187. Субетто, А.И. Системологические основы образовательных систем [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1994. – Ч. I. – 284 с.

188. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: Этюды креативной онтологии [Текст] / А.И. Субетто. – М: Изд-во фирмы «Логос», 1992. – 204 с.

189. Суравегина, И.Т. Почему необходима экологизация общеобразовательной школы [Текст] / И.Т. Суравегина // Экологическое образование. – 2000. – № 1 – С. 2–16.

190. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. шк., 1969. – 182 с.

191. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1988. – 288 с.

192. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития [Текст] / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Петрок, 1997. – 414 с.

193. Татарникова, Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей [Текст] / Л.Г. Татарникова. – СПб.: УПМ, 1993. – 118 с.

194. Татарникова, Л.Г. Валеология в педагогическом пространстве [Текст]: монография-эссе / Л.Г. Татарникова. – СПб.: «Крисмас+», 2002. – 200 с.

195. Типовое положение об общеобразовательном учреждении [Текст] // Образование в документах. – 1996. – № 11. – С. 60–75 .

196. Тихомирова, Л.Ф. Упражнения на каждый день. Логика для младших школьников [Текст] / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия и К., 1989. – 92 с.

197. Ткаченко, Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе [Текст] / Е.В. Ткаченко // Образование и наука – 2000. – № 2 (4). – С. 15–24 .
198. Тодоров, И.С. Некоторые аспекты концептуальных основ валеологизации образовательного процесса [Текст] / И.С. Тодоров // Вестник ЧГПУ. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – 2001. – № 2. – С. 112–121.
199. Торохова, Е.И. Валеология: словарь-справочник [Текст] / Е.И. Торохова. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 344 с.
200. Третьякова, Н.В. Профессиональная компетентность педагога в реализации здоровьесозидающей функции: монография [Текст] / Н.В. Третьякова и др. – Новосибирск: НП «СибАК», 2013. – 134 с.
201. Тутатчиков, А.Т. Особенности управления системой здоровьесберегающего образования [Текст] / А.Т. Тутатчиков // Вестн. ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2001. – № 7. – С. 201–210.
202. Тюмасева, З.И. Системное образование и образовательные системы: монография: монография [Текст] / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 284 с.
203. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологический аттрактор как фактор безопасности образовательной деятельности и здоровья субъектов образования [Текст] / З.И. Тюмасева // Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека: сб. науч. тр. / под ред. Б.Ф. Кваши. – СПб., 2001. – С. 157–175.
204. Тюмасева, З.И. Валеология и образование: монография [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
205. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 1996. – 47 с.

206. Тюмасева, З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 264 с.
207. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник [Текст] / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: СГУ, 2004. – 312 с.
208. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография [Текст] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МИНПИ, 2004. – 413 с.
209. Уканеев, Б.Г. Педагогические условия экологического образования учащихся старших классов сельской общеобразовательной школы по предметам естественно-математического цикла (на примере школ Республики Башкортостан) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Б.Г. Уканеев. – Уфа, 1995. – 156 с.
210. Усова, А.В. Теория и практика развивающего обучения: курс лекций [Текст] / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 127 с.
211. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 1. – 659 с.
212. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энцикл., 1998. – 815 с.
213. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
214. Филиппова, Н.М. Всеобщее социальное гражданское образование: программы, материалы и концептуальные очерки [Текст] / Н.М. Филиппова. – Уфа: БИРО, 2000. – 94 с.
215. Формирование системы непрерывного образования: проблемы, поиски, решения [Текст] / ред. В.В. Латюшин. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 144 с.
216. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
217. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

218. Харрисон, Дж. Биология человека [Текст] / Дж. Харрисон, Дж. Уайнер, Дж. Тэннер. – М.: Мир, 1979. – 611 с.
219. Худоминский, П.В. Актуальные теоретические проблемы управления просвещением [Текст] / П.В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1984. – 198 с.
220. Хэй Луиза Л. Исцели себя сам: психологические причины болезней и метафизические пути их преодоления [Текст] / Луиза Л. Хэй. – М.: ТОО «Природа и человек», 1996. – 416 с.
221. Черкасов, В.А. Проблемы школьного образования [Текст] / В.А. Черкасов, В.Н. Кеспилов. – Челябинск: Изд-во ГлавУНО, 1993. – 175 с.
222. Чепурных, Е.Е. Национальная концепция охраны здоровья в системе образования [Текст] / Е.Е. Чепурных // Магистр. – 1999. – № 3. – С. 3–13.
223. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1992. – 185 с.
224. Шамова, Т.П. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.П. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Пед. поиск», 2001. – 384 с.
225. Щелчкова, Н.Н. Формирование и развитие эколого-валеологических знаний, умений и навыков у учащихся при изучении курса биологии в общеобразовательной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Щелчкова. – Екатеринбург, 2005. – 228 с.
226. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.; Л., 1966. – 278 с.
227. Энциклопедия здоровья [Текст]. – М.: Химия, 1994. – 504 с.
228. Эльконин, Д.Б. Школьное обучение – его особенности [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 276 с.
229. Эфроимсон, В.П. Генетика этики и эстетики [Текст] / В.П. Эфроимсон. – СПб.: Талисман, 1995. – 288 с.
230. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности: методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

231. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
232. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
233. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
234. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе [Текст] / В.А. Ясвин. – М., 2000. – 45 с.
235. Bourdieu, P. Reproduction in Education, Society and Culture / P. Bourdieu, J.-G. Passeron. – London, 1977.
236. Diaraant, R. The prevention of pollution / R. Diaraant. – 1974. – № 5. – 318 p.
237. Doise, W. Individual and collective development / W. Doise, G. Mugny // Europ. J. Soc. Psychol. – 1979. – № 9. – P. 105–109.

**Характеристика вариативного компонента комплексной программы
эколого-валеологической готовности учителей к созданию
здоровьесберегающей образовательной среды в системе
внутришкольного непрерывного повышения квалификации**

№ модуля	Модуль, раздел	Наименование модуля программы повышения квалификации		
		Для учителей начальных классов	Для учителей 8–9 классов	Для учителей 10–11 классов
I	<i>Диагностическая технология оздоровления</i>	1. Диагностика детей на предмет уровневой характеристики их познавательного, чувственного и рационально-потребительского отношения к природе (по З.И. Тюмасевой). 2. Цветодиагностика – «Цветовые сигналы личности»	1. Определение психосоматических типов субъектов образования. 2. Оценка уровня здоровья	1. Определение психосоматических типов субъектов образования. 2. Оценка уровня здоровья
II	<i>Содержание и методика эколого-валеологического образования</i>	1. Концепция, программа эколого-валеологического образования «Стань таким, каким захочешь». 2. Я – человек, ты – человек, мы – люди. 3. Мир вокруг нас в красках, звуках и формах. 4. Природа наш главный учитель	1. Концепция, программа эколого-валеологического образования «К вершинам знаний, к глубинам мудрости». 2. Этика и психология семейных отношений. 3. Нравственные основы половой культуры. 4. Валеология семьи. 5. Методы и средства закаливания и профилактики простудных заболеваний	1. Концепция, программа эколого-валеологического образования «Найди себя в этом мире». 2. Физическое воспитание и здоровье. 3. Основы психического здоровья. 4. Методы и средства предупреждения вредных привычек и отлучения от них
III	<i>Здоровьесберегающие образовательные технологии</i>	1. Звукооздоровление и музыкаоздоровление. 2. Аромаоздоровление и фитооздоровление. 3. Воспитание духовно-нравственных качеств учащихся начальных классов: – личная гигиена, аккуратность и опрятность;	1. Звукооздоровление и музыкаоздоровление. 2. Аромаоздоровление. 3. Фитооздоровление. 4. Цветооздоровление. 5. Зоотерапия. 6. «Оазис настроения». 7. Дыхательная гимнастика	1. Звукооздоровление и музыкаоздоровление. 2. Аромаоздоровление. 3. Фитооздоровление. 4. Половое просвещение. 5. Цветооздоровление. 6. «Оазис настроения». 7. Хронобиология. 8. Дыхательная гимнастика

III	Здоровьесберегающие образовательные технологии	<ul style="list-style-type: none"> – вежливость и культура речи; – внимательность, точность и обязательность; – правила поведения на улице и в общественных местах. 4. Физкультминутки и валеологические паузы. 5. Методы закаливания. 6. Рациональное питание. 7. Игровая технология. 8. Оздоровительный массаж кистей рук (по Т.А. Солдатовой) 		
IV	Психологические тренинги	<ul style="list-style-type: none"> 1. Коммуникативный тренинг «Моделирование цели в жизни». 2. Массаж биологически активных точек (зон) по А.А. Уманской. 3. Релаксация и медитация. 4. Ритмическая гимнастика 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Коммуникативный тренинг «Моделирование цели в жизни». 2. Упражнения на релаксацию. 3. Советы по сохранению психологического здоровья. 4. Психофизические способы управления уроком. 5. Профилактика кризисных состояний и суицидов у учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Психологическое здоровье учителя. 2. Кодекс гуманного учителя. 3. Упражнения на релаксацию. 4. Оптимизация психологического климата в коллективе. 5. Профилактика суицида
V	Организация педагогического общения в учебно-воспитательном процессе	<ul style="list-style-type: none"> 1. Игра – приветствие. 2. Игра – «здравствуйте». 3. Приветствие в разных формах, например, «Минутка», «Ладони тоже говорят» (по С. Циггель») 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Мобилизующее начало урока, его эффективность. 2. Единые требования к организации урока. 3. Методика опроса, качество знаний, степень активизации учащихся. 4. Приветствие в виде игры «Посмотри в глаза мои» и др. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Настройка учащихся на работу, наличие разнообразных форм работы на уроке, типы и виды работы. 2. Оборудование урока, организация рабочего места учителя и ученика. 3. Приветствие в виде игры, например, скажем «Здравствуйте» или «Добрые мысли» и др.

**Примерная структура индивидуальной программы развития
самосовершенствования учителя по эколого-валеологической работе
в школе**

Этап работы	Аналитико-диагностический	Организационный	Этап реализации	Итогово-обобщающий
Содержание работы	Осмысление нормативно правовых, программно-методических требований, предъявляемых к образовательному процессу, соотнесение их с реальными результатами обучения, воспитания и развития учащихся	Отбор и составление перечня литературы, утверждение графика консультаций (курсов, семинаров ИДПОПР, др.), определение этапов и плана работы, форм промежуточной и итоговой отчетности	Самостоятельное изучение литературы. Обучение на курсах (семинарах). Разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса (опытно-экспериментальной, научно-исследовательской работы)	Осмысление и обобщение результатов индивидуальной самообразовательной работы
Цель работы	Выявление профессиональных затруднений и образовательных потребностей педагога	Определение основных направлений индивидуальной программы развития	Совершенствование профессиональной компетентности. Формирование навыков использования полученных знаний в практической деятельности	Создание, корректировка авторских программ, УМК. Распространение позитивного опыта работы
Форма работы	Самоанализ, заполнение диагностических карт, определение темы самообразования (самостоятельно или по согласованию с руководителем МО, администрацией образовательной организации)	Отбор, анализ литературы, определение возможных форм повышения квалификации	Составление конспектов, тезисов. Апробация вариантов (моделей) программно-методического обеспечения образовательного процесса. Проведение уроков-консультаций. Проведение контрольных срезов в рамках исследуемой проблемы	Защита продуктов самообразовательной деятельности
Срок	Май–август	Сентябрь	Октябрь–апрель	Сроки могут быть согласованы с администрацией образовательной организации
Форма отчетного продукта	Утверждение темы индивидуальной работы на заседании методического совета, административном совещании	План и программа индивидуальной работы, график повышения квалификации в рамках осваиваемой темы, список литературы	Аннотированный список литературы. Карточка. Творческий отчет. Квалификационная работа. Сообщения на педагогических советах, конференциях, семинарах. Другие продукты индивидуальной самообразовательной работы	Издания публикаций, рекомендаций, авторефератов. Участие в муниципальных и областных конкурсах «Учитель года»

**Оценка пропедевтической эколого-валеологической
готовности учителей к созданию здоровьесберегающей
образовательной среды**

№ п/п	Показатель пропедевтической готовности учителей всех специальностей	Оценка в баллах			
		«5»	«4»	«3»	«2»
1	2	3	4	5	6
1	Представление о человеке как организме, личности и целостной биоэкосоциальной системе				
2	Представление об основных этапах исторического развития человека, о его месте в природе, обществе, биосфере				
3	Представление о антропогенезе: филогенетические и онтогенетические аспекты				
4	Представление об адаптации человека к биоэкосоциальной среде				
5	Представление о психологических типах человека				
6	Представления о окружающей среде, ресурсах урбанизированных территориях и рациональном природопользовании				
7	Представления о здоровье, пирамиде здоровья и здоровьесбережении				
8	Представления о образовательной среде, факторах природосообразности и здоровьесберегающей образовательной среде				
9	Представление об антропогенных экосистемах				
10	Представления о биоиндикации и приборном измерении экологических явлений				
11	Представление об образе жизни как факторе здоровья человека, окружающей среды и взаимоотношений между ними				
12	Представление о позитивных и негативных взаимоотношениях общества и окружающей среды				
Интерес, желание, внутреннее стремление, готовность учителей школы к созданию здоровьесберегающей образовательной среды, оздоравливающей ученика, учителя и самообразование		Если по общей сумме баллов за ответы на вопросы 1–12 учитель набрал не менее – 50, его установочная пропедевтическая, эколого-валеологическая готовность оценивается как «достаточная», в противном случае как «недостаточная»			

Примечание:

1. Рубеж в 50 баллов определен на основе эксперимента. Если учитель получил оценку «недостаточная готовность», с ним ведутся дополнительные занятия, которые предусмотрены комплексной программой непрерывного повышения квалификации.

2. Требования к знаниям учителей по каждому из названных вопросов обуславливаются многолетним экспериментом на базе школы № 45 г. Копейска – «Школы здоровья и экологии человека».

**Система основных показателей итоговой познавательной
эколого-валеологической готовности учителей к созданию
здоровьесберегающей образовательной среды**

№ п/п	Показатель итоговой эколого-валеологической готовности учителей всех специальностей	Оценка в баллах			
		«5»	«4»	«3»	«2»
1	2	3	4	5	6
1	Основные положения концепции непрерывного экологического образования				
2	Общее и особенное во взаимоотношениях организма и окружающей среды				
3	Комплексная эколого-валеологическая характеристика образовательной среды как специфического вида антропогенных сред				
4	Структурно-функциональная характеристика эндосреды подрастающего человека (живые организмы как среда жизни)				
5	Пирамида благополучия, здоровья, оздоровления биоэкосоциальных систем: природных и искусственных				
6	Комплексная экологическая характеристика образовательных систем: – образовательной среды в общеобразовательной организации (классной комнаты, школы, спортзала, коридоров, пришкольного участка и т.д.); – рабочего места ученика, учителя; – учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной организации				
7	Эколого-валеологическая аттракция				
8	Оздоровление образованием				
9	Природные факторы оздоровления				
10	Компоненты отношений человека к природе (когнитивная, перцептивно-аффективная, досуговая и практическая)				
11	Здоровый образ жизни подрастающего человека				
12	Валеологическая служба в образовательной организации				
13	Организационное и методическое обеспечение оздоровления в начальной общеобразовательной организации				
14	Организационное и методическое обеспечение оздоровления в основной общеобразовательной организации				
15	Организационное и методическое обеспечение оздоровления в средней (полной) общеобразовательной организации				
16	Здоровьесберегающие образовательные технологии				
17.	Культура здоровья				
18.	Основные положения концепций «Образование и здоровье»				

Интерес, желание, внутреннее стремление, готовность учителей общеобразовательной организации к практическому созданию здоровьесберегающей образовательной среды, оздоравливающей ученика, учителя и само образование

Если по общей сумме баллов за ответы 1–18 учитель набрал не менее 70 баллов, то его итоговая эколого-валеологическая готовность оценивается как достаточная для эффективного создания здоровьесберегающей образовательной среды. Если же итоговая сумма баллов меньше 70, то такая готовность учителя признается недостаточной. Для преодоления этого недостатка требуется дополнительная эколого-валеологическая готовность в рамках системы внутришкольного непрерывного повышения квалификации

Качественные критерии оценки сформированности эколого-валеологической готовности учителей к созданию здоровьесберегающей образовательной среды

Критерий	Уровень			
	Показатель	Формальный	Исполнительный	Креативный
1	2	3	4	5
Реализация в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов	1. Система валеологических и психологических пауз на уроке	Валеологические паузы включаются в некоторые уроки, и только в начальной школе	Психолого-валеологические паузы включаются в уроки в начальной школе и в некоторые уроки в среднем звене	В каждый урок включены психологические и валеологические паузы во всех классах школы
	2. Организация динамических перемен	Динамические перемены проводятся в школе иногда	Динамические перемены проводятся постоянно только в начальной школе	В школе регулярно проводятся динамические перемены
	3. Физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины	Физкультминутки проводятся регулярно для учащихся первой и второй смен и являются для школы нормой	Физкультминутки перед уроками проводятся только для учащихся начальных классов	Гимнастика перед уроками в школе проводится ситуативно
Внедрение в учебно-воспитательный процесс принципов здоровьесберегающего образования	4. Количество учителей, строящих свою педагогическую деятельность на основе принципов здоровьесберегающего образования	Принципы здоровьесберегающего образования реализуют в своей педагогической деятельности отдельные учителя	Более половины учителей школы реализуют в своей педагогической деятельности принципы здоровьесберегающего образования	Все учителя школы реализуют в своей педагогической деятельности принципы здоровьесберегающего образования

Продолжение приложения 5

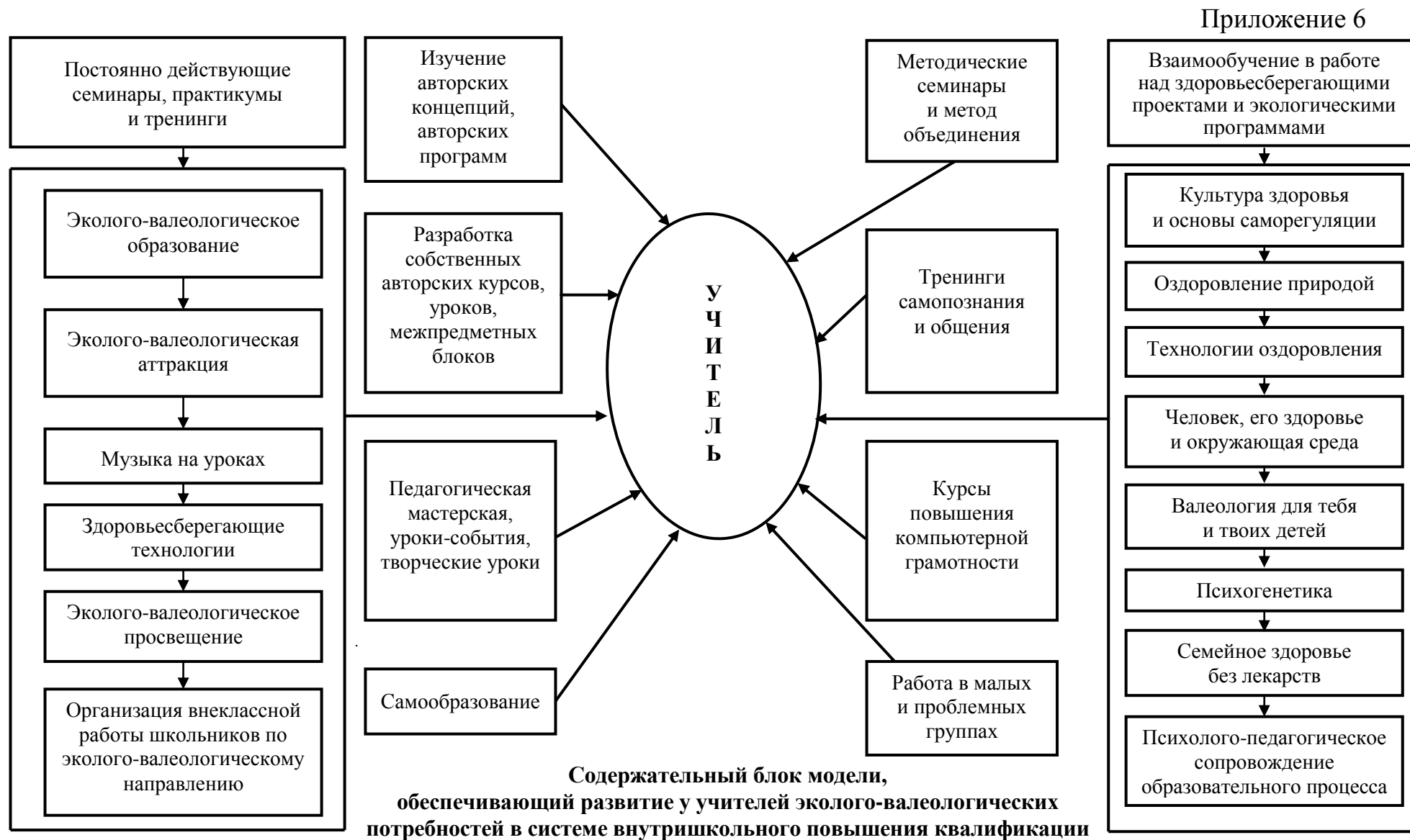
1	2	3	4	5
Использование в учебном процессе здоровьесберегающих технологий	5. Количество учителей, применяющих на своих уроках здоровьесберегающих технологий	Здоровьесберегающие технологии применяют на своих уроках отдельные учителя школы	Более половины учителей школы применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Все учителя школы применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии
	6. Частота использования учителями здоровьесберегающих технологий на своих уроках	Отдельные учителя школы изредка применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Более половины учителей школы регулярно применяют на своих уроках здоровьесберегающие технологии	Все учителя школы регулярно применяют здоровьесберегающие технологии на своих уроках
Эколого-валеологическая аттракция различных учебных предметов	7. Наличие этапа позитивной установки учащихся на урок в начале него и этапа благодарения в конце	Этапы позитивной установки на урок и благодарения присутствуют на отдельных уроках	Большинство уроков в школе начинаются с этапа позитивной установки на урок и заканчиваются этапом благодарения	Каждый школьный урок в каждом классе начинается с этапа позитивной установки на урок и заканчивается этапом благодарения
	8. Количество эвристических вопросов учителя на одном уроке (ученическое творчество)	Незначительное количество вопросов учителя носит эвристический характер	Достаточно большое количество вопросов носит эвристический характер	Преобладающее большинство вопросов учителя носит эвристический характер
	9. Осмысленное усвоение учениками эколого-валеологических знаний	Все уроки организованы с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний	Большинство уроков с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний	Отдельные уроки с ориентацией на осмысленное усвоение учащимися эколого-валеологических знаний
	10. Активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока	Учащиеся не имеют возможности свободно высказывать на уроке свое мнение по поводу изучаемого материала	Учащиеся имеют возможность свободно высказываться по поводу изучаемого материала на уроках у большинства учителей	Учащиеся всегда имеют возможность свободно высказывать на уроке свое мнение

Продолжение приложения 5

1	2	3	4	5
<p>Внедрение в систему контроля за качеством знаний учащихся рейтинговой оценки</p>	<p>11. Количество учителей, применяющих рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности</p>	<p>Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяют отдельные учителя</p>	<p>Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяет менее 40 % учителей школы</p>	<p>Рейтинговую оценку эколого-валеологических знаний учащихся в практике своей педагогической деятельности применяет большинство учителей школы</p>
<p>Эколого-валеологическая направленность итогового контроля знаний учащихся</p>	<p>12. Организация контроля знаний учащихся: соответствие приемов контроля содержанию проверяемых знаний; объективность оценивания; участие в контроле учащихся в полном составе; разнообразие методик и способов контроля знаний</p>	<p>В некоторых классах проводятся более шести итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения итоговых контрольных работ объема домашних заданий практически не уменьшается. Специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся, на контрольных уроках используется редко</p>	<p>В большинстве классов проводится от трех до пяти итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения итоговых контрольных работ учащимся задаются только устные домашние задания. На преобладающем количестве контрольных уроках используются специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся</p>	<p>В каждом классе проводится не более двух итоговых контрольных работ в неделю. В период проведения контрольных работ домашние задания по другим предметам учащимся не задаются. На контрольных уроках используются специальные мероприятия, направленные на снижение стрессового состояния учащихся</p>

Продолжение приложения 5

1	2	3	4	5
Наличие в системе образования данной школы дисциплин по культуре здоровья, по валеологии или эколого-валеологической направленности	13. Наличие дисциплины или уроков по здоровью (валеологии) или эколого-валеологической направленности	Только в начальных классах проводится по одному уроку валеологии	В начальных классах и во всех классах среднего звена школы еженедельно проводится по одному уроку здоровья (валеологии)	Во всех классах школы ежедневно проводится по одному уроку здоровья (валеологии)
	14. Соответствие уроков валеологии (здоровья) предъявляемым к ним требованиям	Уроки валеологии (здоровья) соответствуют предъявляемым к ним требованиям в незначительной степени	Соответствие уроков валеологии (здоровья) предъявляемым к ним требованиям в основном достаточное	Соответствие уроков валеологии (здоровья) предъявляемым к ним требованиям вполне достаточное
Включение учителей в разработку валеологизированных учебных курсов	15. Количество учителей, приступивших к разработке эколого-валеологических программ элективных курсов и учебных пособий	Эколого-валеологические программы разрабатывают отдельные учителя	Около 40 % учителей школы приступили к разработке эколого-валеологических программ и учебных пособий	Более 70 % учителей школы приступили к разработке эколого-валеологических программ учебных курсов и учебных пособий
	16. Количество учителей, приступивших к реализации в своей педагогической деятельности программы эколого-валеологической направленности	Только отдельные учителя приступили к реализации эколого-валеологических курсов в своей педагогической деятельности	Около 15 % учителей школы приступили к реализации эколого-валеологических курсов в своей педагогической деятельности	Около 30 % учителей школы приступили к реализации эколого-валеологических курсов в своей педагогической деятельности



Карта определения уровня готовности учителя к эколого-валеологической работе в школе

Отметьте, пожалуйста, знаком «+» в графе оценок Ваш уровень развития эколого-валеологических мотивов, знаний, умений:

№ п/п	Компонент готовности	Оценка в баллах			
		«5»	«4»	«3»	«2»
1	2	3	4	5	6
I	Мотивы деятельности				
1	Осознание личности причастности к решению эколого-валеологических проблем				
2	Интерес к проблемам взаимодействия человека и природы				
3	Осознание эколого-валеологической деятельности своим профессиональным долгом				
4	Осознание природы универсальным педагогическим средством				
5	Убежденность в том, что эколого-валеологическая деятельность способствует решению экологических проблем				
6	Любовь к природе				
7	Убежденность в необходимости сохранения природы как общечеловеческой ценности				
II	Знания				
1	Знания сущности педагогического процесса как фактора развития личности				
2	Знания цели педагогического процесса				
3	Знания сущности эколого-валеологической культуры как стержневого качества личности				
4	Знания о средствах педагогической деятельности, средствах развития экологической культуры				
5	Знания о природе как средстве развития человека				
6	Знания эколого-валеологических технологий				
7	Знания условий развития человека, условий развития эколого-валеологической культуры личности				
8	Знания диагностики уровня развития эколого-валеологической культуры				
9	Знания потенциала содержания своей учебной дисциплины в развитии человека, его эколого-валеологической культуры				
10	Знания сущности и признаков личностно-ориентированного педагогического процесса				
11	Знания научных основ экологии, социальной экологии, охраны природы, валеологии				

Продолжение приложения 7

Ш	Умения				
1	Умение диагностировать уровень развития эколого-валеологической культуры учащихся				
2	Умение конструировать систему методов диагностики				
3	Умение ставить педагогические цели и задачи				
4	Умение выстраивать систему педагогических целей и задач				
5	Умение моделировать педагогическое взаимодействие				
6	Умение отбирать систему педагогических средств для решения целей и задач				
7	Умение отбирать и структурировать содержание в процессе решения целевых задач				
8	Умение создавать условия развития учащихся				
9	Умение организовать деятельность, экологическую деятельность учащихся				
10	Умение реализовывать различные педагогические технологии				
11	Умение организовать мыследеятельность учащихся				
12	Умение организовывать смыслотворчество учащихся				
13	Умение организовывать игровую деятельность				
14	Умение диагностировать результативность организованного педагогического взаимодействия				
15	Умение организовывать рефлексивную деятельность участников педагогического процесса				

Самодиагностика учителя по выявлению субъект-субъектности в отношениях «учитель-ученик»

Тест предназначен для выявления стиля преподавания и определяющих его сочетаний личностных и профессиональных черт учителя. Тест состоит из 50 вопросов закрытого типа, которые распределяются по пяти шкалам:

1. Ценностные ориентации.
2. Психоэмоциональное состояние.
3. Самооценка деятельности учителя по формированию здоровьесберегающей среды.
4. Стиль преподавания, выстроенный в соответствии с субъект-субъектностью отношений.
5. Социальная желательность (коррекционная).

При ответе на вопросы можно использовать бланки для опросника профессиональной готовности. Вопросы скомпонованы таким образом, что каждая шкала занимает отдельный столбик. Это значительно упрощает обработку и дает возможность каждому самостоятельно ознакомиться с результатами тестирования.

Уважаемые коллеги!

Этот тест поможет вам определить свой стиль преподавания и узнать некоторые особенности своей нервной системы. Отвечая на вопросы, не забывайте, что «неправильных» ответов быть не может – могут быть только неискренние. Из трех вариантов ответа выбирайте тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции и отмечайте в соответствующей клетке крестиком или другим значком. Результаты тестирования будут известны только вам, так как обработка теста будет производиться вами самостоятельно.

1. В воспитании важнее всего:

- 1) окружить ребенка теплотой и заботой; 2) уважительное отношение

к старшим; 3) выработать у него определенные взгляды и умения.

2. Если кто-то в классе отвлекается, меня это раздражает настолько, что я не могу вести урок:

1) да; 2) нет; 3) в зависимости от настроения.

3. Когда ученик на уроке излагает факты, которые мне неизвестны, я испытываю:

1) интерес, за умение учиться; 2) смущение, 3) раздражение.

4. Если класс не приведен в порядок:

1) я не могу начать урок; 2) я не обращаю на это внимания; 3) моя реакция зависит от ситуации.

5. Когда я поступаю несправедливо с учеником:

1) мне трудно признать это; 2) я готов признать свою неправоту; 3) таких случаев не было.

6. Для меня важнее:

1) отношения с учениками; 2) с коллегами; 3) не знаю.

7. Некоторые ученики вызывают у меня раздражение, которое бывает трудно скрыть:

1) часто; 2) иногда; 3) никогда не вызывают.

8. Присутствие на уроке посторонних:

1) воодушевляет меня; 2) никак не отражается на моей работе; 3) выбивает меня из колеи.

9. Я считаю своим долгом сделать корректно замечание школьнику, если он нарушает порядок в общественном месте:

1) обычно; 2) нет; 3) в зависимости от ситуации.

10. Я с одинаковой теплотой отношусь ко всем своим ученикам:

1) не уверен; 2) нет; 3) да.

11. Во время перемены я предпочитаю общаться:

1) с учениками; 2) с коллегами; 3) лучше побыть в одиночестве.

12. Я почти всегда иду на урок в приподнятом настроении:

1) нет; 2) не всегда; 3) да.

13. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других:
- 1) да; 2) нет; 3) не уверен.
14. Я предпочитаю работать под руководством человека, который:
- 1) дает четкие указания; 2) не вмешивается в мою работу; 3) предлагает простор для творчества.
15. Мне приходилось высказывать суждение о вещах, в которых я плохо разбираюсь:
- 1) да; 2) нет; 3) не помню.
16. Случайные встречи с учениками за пределами школы:
- 1) доставляют мне удовольствие; 2) вызывают у меня чувство неловкости; 3) не вызывают у меня особых эмоций.
17. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливым или несчастным:
- 1) часто; 2) редко; 3) никогда.
18. Замечания со стороны коллег и администрации я рассматриваю как рабочий момент:
- 1) меня мало волнуют; 2) иногда задевают меня; 3) часто задевают меня.
19. Во время урока я придерживаюсь намеченного плана:
- 1) всегда; 2) предпочитаю импровизацию; 3) зависит от ситуации.
20. Мне случалось нелестно отзываться о своих коллегах:
- 1) да; 2) нет; 3) не помню.
21. Мнение каждого ученика нужно принимать таким, какое оно есть:
- 1) я согласен; 2) не согласен; 3) что-то в этом есть.
22. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких и коллег:
- 1) да; 2) иногда; 3) нет.
23. Мысль о предстоящей встрече с учениками и коллегами:
- 1) доставляет мне всегда удовольствие; 2) особых эмоций не вызывает; 3) в тягость.

24. Когда я вижу, что ученик ведет себя вызывающе по отношению ко мне:

1) я плачу ему той же монетой; 2) игнорирую этот факт; 3) предпочитаю понять причину поведения ученика;

25. Я добросовестно готовлюсь к урокам:

1) обычно; 2) иногда; 3) всегда.

26. В работе для меня важнее всего:

1) привязанность учеников; 2) признание коллег; 3) чувство собственной необходимости.

27. Успех урока зависит от моего физического и душевного состояния:

1) часто; 2) иногда; 3) не зависит.

28. В дружелюбном отношении со стороны коллег своей школ:

1) я не сомневаюсь; 2) уверенности нет; 3) затрудняюсь ответить.

29. Когда ученик высказывает точку зрения, которую я не могу принять:

1) я стараюсь поправить его, объяснить ему его ошибку; 2) перевожу разговор на другую тему; 3) пытаюсь понять его точку зрения.

30. Я опаздываю на работу:

1) регулярно; 2) изредка; 3) никогда не опаздываю.

31. Если при мне незаслуженно наказывают ученика:

1) я тут же заступлюсь за него; 2) один на один сделаю замечание коллеге; 3) сочту некорректным вмешиваться.

32. Работа дается мне ценой большого напряжения:

1) обычно; 2) иногда; 3) редко.

33. У меня нет сомнения в своем профессионализме по выстраиванию образовательной среды:

1) конечно; 2) есть сомнения; 3) не приходилось задумываться.

34. По-моему, в школьном коллективе важнее всего:

1) трудовая дисциплина; 2) отсутствие конфликтов; 3) возможность работать творчески.

35. Я откладываю на завтра то, что необходимо сделать сегодня:
1) часто; 2) иногда; 3) никогда.
36. С высказыванием «Я ничему не могу научить этого ученика, потому что он меня не любит»:
1) согласен полностью; 2) не согласен; 3) что-то в этом есть.
37. Мысли о работе мешают мне уснуть:
1) часто; 2) редко; 3) никогда не мешают.
38. На собраниях и педсоветах я выступаю по волнующим меня вопросам:
1) часто; 2) иногда; 3) предпочитаю слушать других.
39. Я считаю, что учитель может повысить голос на ученика:
1) если ученик этого заслуживает; 2) затрудняюсь ответить; 3) это недопустимо.
40. Правильный выход из конфликтной ситуации я нахожу:
1) не всегда; 2) не знаю; 3) всегда.
41. Во время каникул я испытываю потребность в общении с учениками:
1) да; 2) нет; 3) иногда.
42. Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями:
1) редко; 2) обычно; 3) всегда.
43. Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных в здоровьесбережении:
1) да; 2) не помню; 3) нет.
44. Непредвиденные ситуации на уроках:
1) только мешают учебному процессу; 2) лучше игнорировать;
3) можно эффективно использовать.
45. Мне случалось быть не совсем искренним с людьми:
1) да; 2) нет; 3) не помню.
46. В конфликте между учителем и учеником я в душе встаю на сторону:
1) ученика; 2) учителя; 3) сохраняю нейтралитет.
47. В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем:
1) как правило; 2) не обязательно; 3) проблем со здоровьем нет.

48. Мои ученики относятся ко мне с симпатией, так как я выстраиваю отношения через положительную мотивацию:

1) да; 2) не все; 3) не знаю.

49. Я умею владеть собой и требования начальства не вызывают меня протеста, даже когда кажутся не вполне обоснованными:

1) не вызывают; 2) не знаю; 3) вызывают.

50. Ответы на некоторые вопросы давались мне с трудом:

1) да; 2) нет; 3) не помню.

Лист ответов

1				2				3				4				5			
№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3	№	1	2	3
1				2				3				4				5			
6				7				8				9				10			
11				12				13				14				15			
16				17				18				19				20			
21				22				23				24				25			
26				27				28				29				30			
31				32				33				34				35			
36				37				38				39				40			
41				42				43				44				45			
46				47				48				49				50			

Интерпретация к тесту.

Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики

Приоритетные ценности учителя

1.1. Если в Ваших ответах преобладает первый вариант, то Вы – наш единомышленник. Вам близки интересы учеников, их проблемы. Общение с ними для вас не «производственная необходимость» и не способ самоутверждения, а духовная потребность. Ученики безошибочно чувствуют учителя, готового отстаивать их интересы и платят ему доверием и любовью. На ваших уроках они, вероятно, чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность творческой плодотворной работы, сохраняет ваше здоровье и учеников.

1.2. Если в Ваших ответах преобладает второй вариант, то в нелегкой работе учителя Вам важна поддержка коллег, их признание. Для Вас особое значение имеет их мнение. В свою очередь коллеги ценят Вас не только как профессионала, но и как союзника, который может понять их проблемы и поддержать. Однако дети в не меньшей степени нуждаются в Вашем внимании, сочувствии и поддержке. Возможно, что дети не видят в Вас союзника, а Ваши отношения в лучшем случае не носят личностной окраски, а в худшем – пронизаны чувством недоверия и отчуждения, что затрудняет сотрудничество в процессе обучения и воспитания.

1.3. Если в Ваших ответах преобладает третий вариант, то школа для Вас «не один свет в окошке». Возможно, круг Ваших интересов не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации. Вы бережно относитесь к своим проблемам и переживаниям, рассчитывая на свои силы, ища опору в себе и вне школы. Или Вы настолько самодостаточны, что можете позволить себе не зависеть от мнения коллег и учеников, или работа отнимает у Вас столько душевных сил, что многое стало для Вас безразлично.

Психоэмоциональное состояние

2.1. Если в Ваших ответах преобладает первый вариант, то очевидно, работа в школе отнимает у Вас много физических и душевных сил. Вы часто испытываете чувство тревоги, бессилия, раздражения от невозможности изменить ситуацию. Возможно Вы предъявляете завышенные требования к себе и к окружающим. Изменение своего отношения к возникающим ситуациям позволило бы Вам избежать стрессов, характерных для работы учителя и улучшить свое психоэмоциональное состояние. Чтобы общение с детьми и коллегами доставляло Вам радость, необходимо искать пути достижения гармонии с собой и с миром. Ресурсы человеческой психики безграничны и в ваших силах найти необходимые для Вас средства и способы саморегуляции, которые помогут вам достичь благополучного психоэмоционального состояния.

2.2. Если в Ваших ответах преобладает второй вариант, то благодаря повышенной чувствительности вашей нервной системы Вы способны воспринимать состояние другого человека, сопереживать ему. Ваше настроение может зависеть от внешних факторов. Неблагополучное стечение обстоятельств может выбить Вас из колеи. В таком состоянии Вы можете проявлять раздражительность, испытывать чувство тревоги и бессилия, отрицательно влияющие на эффективность Вашей работы. Не всегда в Ваших силах изменить неблагоприятное стечение обстоятельств, но управлять своими эмоциями можно и нужно учиться.

2.3. Если в Ваших ответах преобладает третий вариант, то Ваше благополучное психоэмоциональное состояние определяет эффективность Вашей работы. Вы не теряете самообладания в экстремальных ситуациях, способны принимать верные решения при высокой ответственности за их последствия. Ваша эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность благотворно влияют на психологический климат в школе, если только за внешним благополучием и невозмутимостью не кроются другие проблемы.

Самооценка

3.1. Если в Ваших ответах преобладает первый вариант, то Вам свойственно позитивное самовосприятие. Вы отличаетесь творческим недогматическим мышлением, способны создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. Вы воспринимаете ученика как личность, обладающую достоинством. Благодаря этому становится возможным эмоциональное развитие школьников, а их представления о себе приобретают реалистический характер. Ваше поведение отличается спонтанностью, творческим подходом и демократизмом.

3.2. Если в Ваших ответах преобладает второй вариант, то ваша самооценка неустойчива, она существенно зависит от внешних

обстоятельств, от настроения, от мнения значимых других. Позитивная оценка Вашего труда и положительный настрой способствуют творческому взлету: у Вас «вырастают крылья». Вы свободны, уверены в себе, способны оказывать влияние на ребят, формируя у них позитивную личностную ориентацию. Снижение самооценки (в «полосе неудач») негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

3.3. Если в Ваших ответах преобладает третий вариант, то Вам не всегда легко вступать в свободное общение с другими. Вам свойственно принижать значение своей личности. В большинстве случаев это сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих. Это мешает действовать спонтанно, уверенно, создавать благоприятную, творческую атмосферу на уроке. Чувствуя себя в классе уверенно, не испытывая необходимости прибегать к психологической защите, Вы легко примете определенную ограниченность собственных возможностей, а также ограниченность возможностей учащихся.

Стиль преподавания

4.1. Если в Ваших ответах преобладает первый вариант, то возможно, Вы являетесь лидером в коллективе и имеете репутацию «сильного педагога». Ученик для Вас – объект воздействия, а не равноправный партнер. Вы сами принимаете решения, устанавливаете жесткий контроль за выполнением предъявляемых требований, часто используете свои права без учета ситуации и мнения учащихся. Наличие авторитарных тенденций в Вашем стиле преподавания не способствуют взаимопониманию и творческой атмосфере урока. Ребята утрачивают активность, самостоятельность, их самооценка падает нередко, приводя к агрессивности как форме психологической защиты.

Возможно, Вас уже не удовлетворяет роль «учителя-начальника» и Вы способны к профессиональному и личностному росту, к освоению более успешных стратегий взаимодействий.

4.2. Если в ваших ответах преобладает второй вариант, то вам близка позиция миротворца. Как правило, Вы стараетесь избегать душевного напряжения, сопутствующего конфликтам. Вы нередко испытываете чувство вины и взваливаете на себя чужую работу. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляете без системы, проявляя нерешительность и колебания. Либеральный стиль не способствует развитию у ребят уважения к учителю, продуктивности в работе, и чувства ответственности. Вы идете на большие жертвы, но в вас растет чувство неудовлетворенности работой, тревога, страх и неуверенность. Вам не кажется, что настало время решать вопрос выживания – строить новые, партнерские отношения с миром и с учениками?

4.3. Если в ваших ответах преобладает третий вариант, то для вас ученик – равноправный партнер. Вы привлекаете ребят к принятию решений, прислушиваетесь к их мнению, поощряете самостоятельность суждений, учитываете не только успеваемость, но и личные качества учеников.

Основные методы воздействия: совет, просьба, побуждение к действию. Для вас характерны удовлетворенность своей профессией, высокая степень принятия себя и других, гибкость в выборе способов реагирования, открытость в общении с учениками и коллегами, хорошее психоэмоциональное состояние, которое передается и воспитанникам, способствуя эффективности обучения.

Достоверность ответов

Преобладание 1–2 вариантов говорит о высокой степени вашей искренности и способности объективно оценивать себя.

Преобладание ответов третьего варианта говорит о вашей зависимости от социально одобряемых норм.

Сравнительный анализ данных об уровне реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов на начальном, промежуточном и итоговом срезах

Уровень Критерий	Кол-во учителей	Уровень реализации в образовательном процессе комплекса мероприятий, направленных на здоровье его субъектов																	
		начальный срез						промежуточный срез						итоговый срез					
		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)	
		кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%
Система валеологических и психологических пауз на уроке	37	30	81,1	7	18,9	0	0	28	75,6	11	24,4	0	0	5	13,5	21	56,8	11	29,7
Организация динамических перемен	37	30	81,1	7	18,9	0	0	25	67,6	12	32,4	0	0	23	62,2	6	16,2	8	21,6
Физкультминутки для снятия статического утомления мышц спины	37	32	86,5	5	13,5	0	0	20	54	17	46	0	0	10	27	4	10,8	23	62,2

Сравнительный анализ данных об уровне внедрения в учебно-воспитательном процессе принципов здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий на начальном, промежуточном и итоговом срезах

Уровень Критерий	Кол-во учителей	Уровень реализации в образовательном процессе принципов здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий																	
		начальный срез						промежуточный срез						итоговый срез					
		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнитель- ный (средний)		III инициативный (высокий)	
		кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%
Кол-во учителей работают на основе принципов ЗСО	37	27	73	10	27	0	0	16	43	16	43	5	14	6	16	12	33	19	51
Количество учителей, применяющих ЗСТ	37	30	81,1	7	18,9	0	0	22	60	9	24	6	16	3	8	10	27	24	65
Частота использования учителями ЗСТ	37	33	89	4	11	0	0	8	22	12	32	17	46	3	8	13	35	21	57

Сравнительный анализ данных применения в образовательном процессе эколого-валеологической аттракции различных учебных предметов на начальном, промежуточном и итоговом срезах

Уровень Критерий	Кол-во учителей	Уровень реализации в образовательном процессе эколого-валеологической аттракции различных учебных предметов																	
		начальный срез						промежуточный срез						итоговый срез					
		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Наличие этапа позитивной установки и этапа благодарения	37	25	67,6	12	32,4	0	0	9	24,3	16	43,3	12	32,4	4	10,8	14	37,8	19	51,4
Кол-во эвристических вопросов на одном уроке	37	16	43,5	10	27	11	29,7	9	24,3	13	35,2	15	40,5	3	8,1	14	37,8	20	54,1
Осмысленное освоение учащимися ЭВ знаний	37	29	78,4	5	13,5	3	8,1	8	21,6	17	46	12	32,4	3	8,1	13	35,2	21	56,7
Активная мыследеятельность каждого ученика в теч. всего урока	37	21	56,8	12	32,4	4	10,8	10	27	13	35,2	14	37,8	5	13,5	13	35,1	19	51,4

**Сравнительный анализ данных об уровне внедрения в систему контроля за качеством знаний учащихся
рейтинговой оценки; эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся на начальном,
промежуточном и итоговом срезах**

Уровень Критерий	Кол-во учителей	Уровень внедрения в образовательном процессе рейтинговой оценки в систему контроля за качеством знания учащихся; эколого-валеологическая направленность итогового контроля учащихся																	
		начальный срез						промежуточный срез						итоговый срез					
		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Кол-во учителей, применяющих рейтинговую оценку ЭН знаний	37	30	81,1	7	18,9	0	0	15	40,6	10	27	12	32,4	5	13,5	9	24,3	23	62,2
Соответствие приемов контроля содержанию проверяемых знаний	37	24	64,9	8	21,6	5	13,5	12	32,4	14	37,9	11	29,7	6	16,2	14	37,8	17	46
Объективность оценивания	37	9	24,3	10	27	18	48,7	8	21,6	9	24,3	20	54,1	3	8,1	10	27	24	64,9
Участие в контроле всех учащихся	37	30	81,1	7	18,9	0	0	25	67,6	9	24,3	3	8,1	16	43,3	13	35,1	8	21,6
Разнообразие методик и способов контроля знаний	37	23	62,2	8	21,6	6	16,2	16	43,3	12	32,4	9	24,3	3	8,1	14	37,8	20	54,1

Сравнительный анализ данных об уровне реализации в образовательном процессе дисциплин по культуре здоровья, включение учителей в разработку валеологизированных курсов на начальном, промежуточном и итоговом срезах

Уровень Критерий	Кол-во учителей	Уровень реализации в образовательном процессе дисциплин, по культуре здоровья; включение учителей в разработку валеологизированных курсов																	
		начальный срез						промежуточный срез						итоговый срез					
		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)		I формальный (низкий)		II исполнительный (средний)		III инициативный (высокий)	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Наличие уроков ЭВ направленности	–	12	100	0	0	0	0	14	52	13	48	0	0	16	43,3	13	35,1	8	21,6
Соответствие уроков валеологии (здоровья) ЭВ направленности	–	13	72	5	28	0	0	6	33	10	56	2	11	3	17	5	28	10	55
Кол-во учителей, разрабатывавших ЭВ программы, элективные курсы, учебные пособия	–			0	0	0	0	12	52	7	30	4	18	3	19	5	31	8	50
Кол-во учителей, реализующих в своей работе программы ЭВ направленности	37	37	100	0	0	0	0	26	70	11	30	0	0	19	51	3	8	15	41

Обозначения: ЭВ – эколого-валеологический, ЗСО – здоровьесберегающее образование, ЗСТ – здоровьесберегающие технологии

Научное издание

ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ
УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Монография

Тюмасева Зоя Ивановна
Архипова Любовь Петровна
Орехова Ирина Леонидовна

Редактор
Е.Ю. Никитина

Корректор
А.А. Милютина

Компьютерная верстка
А.С. Шкитова

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 18.03.2019 г.
Формат 60x84/16. Бумага для множительных аппаратов.
Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 12,14. Уч.-изд. л. 8,76.
Тираж 500 экземпляров. Заказ № 192.

Оригинал-макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре
Российской академии образования.
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 502.
Телефон: (351) 216-56-65.

Отпечатано в типографии издательства
Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.
Телефон: (351) 216-56-16

ISBN 978-5-6042490-0-0



9 785604 249000