

Шарафуллина Жанна Валерьевна

аспирант Коми государственного
педагогического института
dom-hors@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация:

В настоящей статье рассмотрены особенности использования деятельностного подхода в практике здоровьесбережения школьников. Автор уточняет сущность феномена деятельности, подчеркивает ее отличие от активности. Основная идея статьи заключается в связи деятельностного и средового подходов. Автор показывает, как эта связь определяет предметное содержание здоровьесберегающей деятельности педагогов и учащихся.

Ключевые слова:

деятельность, деятельностный подход, здоровьесбережение, здоровьесберегающая среда.

Sharafullina Zhanna Valeryevna

PhD student,
Komi State Teachers' Training Institute
dom-hors@mail.ru

ACTIVITY APPROACH TO ORGANIZATION OF THE HEALTHCARE ENVIRONMENT FOR THE SCHOOLCHILDREN

Summary:

The article discusses specifics of the activity approach implementation in the healthcare of schoolchildren. The author specifies the essence of the activity phenomenon, emphasizing distinction between action and activity. The main idea of the research is revealing a association between the activity and the environment approaches. The paper considers the way this connection determines the content of the healthcare activities of teachers and students.

Keywords:

activity, activity approach, healthcare, healthcare environment.

Деятельностный подход сравнительно недавно вошел в методологический аппарат отечественной педагогики, но, как утверждает Н.В. Котряхов, один из его разработчиков, реализация деятельностного подхода может способствовать решению задач, которые ставит современное государство перед образованием [1, с. 5]. Несмотря на свою относительную новизну, деятельностный подход уже успел получить признание у ученых и исследователей педагогического профиля. В плоскости практической педагогики он обретает не меньшее значение, о чем можно судить по направленности Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), ключевой идеей которого является изменение общей парадигмы образования и переход от образовательного результата в виде знаний, умений и навыков к компетентностному его формату.

А.Г. Асмолов в докладе для РАО, посвященном стандартам нового поколения, говорит, что актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандарта объясняется возможностью повышения эффективности общего образования по целому ряду параметров. Деятельностный подход придает результатам общего образования социально значимый и личностный характер; обеспечивает возможность самостоятельного движения школьников в изучаемой области; позволяет сформировать у школьников универсальные учебные действия и другое. Особо подчеркивается, что результаты общего образования должны быть прямо связаны с развитием личности и «представлены в деятельностной форме» [2, с. 17].

Столь высокий уровень актуализации деятельностного подхода является хотя и не исчерпывающим, но весомым основанием обращения к нему в связи с проблемой здоровьесбережения школьников, и в настоящей статье мы попытаемся осветить наиболее существенные стороны использования этого подхода в указанной сфере.

Прежде всего, мы остановимся на понимании самого феномена деятельности. Здесь, как показывает анализ литературы, педагогика использует, по преимуществу, достижения психологической науки, утверждая заданные ею смысловые нюансы и составляющие. Так, в Российской педагогической энциклопедии говорится, что «подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» и «не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности» [3, с. 264]. Словарь педагогических терминов под редакцией Е.С. Рапацевича предлагает схожую трактовку термина. Деятельность – это «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [4, с. 125].

Деятельность, следовательно, принципиально отлична от активности, поскольку всегда имеет цель и предполагает наличие средств для своего осуществления. В отличие от простой

активности человека, деятельность «всегда в большей или меньшей степени осознанный процесс». Она регулируется личностными ценностями, идеями, целями, смыслами, проектами, программами и планами. Именно к понятию деятельности применяется структурная цепочка «потребность-мотив-задача (включая цель и условия ее осуществления) – средства-действия-операции» [5], которую нельзя отнести к активности. Понятие деятельности обладает весьма самостоятельным содержанием. Оно выражается, прежде всего, в структуре деятельности, обязательными элементами которой выступают цели и мотивы. Эти элементы усиливают ее субъектно-личностный фактор. Их выраженность в процессе деятельности и характеризует деятельность как таковую, «подлинную деятельность», отличную от активности и поведения.

Если положение о деятельностном начале в развитии личности считать ключевым в логике деятельностного подхода, то становится очевидной связь деятельностного и средового подходов. Вслед за С.А. Смирновым, эту связь мы видим в том, что особым образом организованная среда выступает условием эффективности той или иной деятельности субъекта. Ученый называет ряд «средовых условий» эффективной деятельности: убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности; благоприятный нравственно-психологический климат в группе; соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности [6, с. 126]. Несмотря на несколько некорректное совмещение этих условий в едином смысловом поле, нам импонирует попытка С.А. Смирнова разграничить объективные (в том числе, средовые) и субъективные условия эффективности деятельности. К последним ученый относит именно то, что выше мы обозначили как субъектно-личностную субстанцию деятельности: выраженная мотивация; ясное целеполагание; наличие плана деятельности.

Учитывая, что средовой подход обогащает деятельностный и увеличивает его возможности в плане воспитания и развития личности, то, в идеале, использование этих подходов должно иметь своего рода баланс, не допускающий доминирования одного из них. В противном случае, эффективность обоих снижается, поскольку среда функционирует только как пространство образования, а осуществляемая в образовательном пространстве деятельность, не подпитанная трофикой среды, не аккумулирует мотивационно-ценностный потенциал обучаемых и, соответственно, не стимулирует их личностный рост.

Наиболее значимым для реализации деятельностного подхода является коммуникативно-технологический компонент образовательной среды здоровьесбережения. Он включает в себя непосредственное педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Его можно охарактеризовать через технологии физического оздоровления, стабилизации и укрепления психического здоровья и технологии развития здоровья духовного. Суть технологичности здесь усиливается вниманием к взаимодействию (к коммуникации) всех субъектов здоровьесбережения, степенью и характером их вовлеченности в процесс средообразования. В какой-то мере, мы должны согласиться с Н.К. Смирновым в понимании здоровьесберегающей образовательной технологии (далее – ЗОТ) как качественной характеристики любой образовательной технологии, выражающейся в «совокупности принципов, приемов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные образовательные технологии задачами здоровьесбережения» [7, с. 48]. Такое понимание позволяет ученому объединять термином «технология» практически всю совокупность деятельности образовательного учреждения в рамках здоровьесберегающей педагогики и говорить о «физкультурно-оздоровительных технологиях», «экологических здоровьесберегающих технологиях», «технологиях обеспечения безопасности жизнедеятельности», «защитно-профилактических технологиях», «компенсаторно-нейтрализующих, и «стимулирующих технологиях» [8]. Однако, несмотря на широкий охват приведенного перечня технологий, границы реализующих их субъектов слишком размыты, что затрудняет оперирование ими для характеристики интересующего нас предметного содержания здоровьесберегающей деятельности отдельно взятого учителя.

В отличие от Н.К. Смирнова, А.М. Митяева, в попытке охарактеризовать сущность деятельности педагога в русле здоровьесбережения школьников, прибегает не к термину «технология», а термину «метод» и подробно останавливается на методах «суггестопедии». А.М. Митяева указывает предварительно, что этот метод (автор Г. Лозанов) основан на принципах психотерапии, психогигиены и психопрофилактики. Это не мешает ученому преломить основные составляющие метода к задачам педагогики и выделить такие его характеристики, как энерго-экономичность (дает выигрыш во времени обучения в 2–3 раза); ориентация на свободную волю и самоуправление ученика; псевдопассивность учащихся на уроке (расслабленность, живое любопытство); опора на деятельность (усвоение материала в деятельности, а не путем запоминания) [9, с. 124]. К сожалению, так же как и Н.К. Смирнов, А.М. Митяева не обособляет суггестопедагогику как самостоятельный метод здоровьесбережения, а распространяет ее на процесс обучения в целом.

Предметное содержание средообразующей деятельности учащихся, в основном, уместается в рамках деятельности учебной, в ходе которой осуществляется активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью.

Учебная деятельность предопределена закономерностями развития индивидуальных способностей и склонностей и направлена на овладение другими деятельностями (познавательной, практической, рефлексивной и другие). Не на овладение знаниями, не на овладение основами человеческой культуры в широком смысле, а на овладение деятельностью. Именно поэтому «высшей, конечной целью учебной деятельности» А.М. Новиков называет умения [10, с. 35].

Будучи основным видом деятельности учащихся школ, деятельность учения есть та необходимая почва, на которой только и может вырасти их «*умение быть здоровым*». Не будет преувеличением сказать, что оно «прививается» в здоровьесберегающей среде образовательного учреждения, становясь частью личности учащегося, показателем его зрелости и готовности к активной гражданской практике. Средовой и деятельностный фактор здоровьесбережения здесь выступают единым целым.

Понятием «валеологическая компетентность» можно охватить большую часть результатов учебной деятельности учащихся в процессе организации здоровьесберегающей среды, и формат компетентности вполне себя оправдывает, поскольку речь идет как об их теоретической подготовке, так и об их личностном опыте. Однако и этим понятием не будет исчерпано все предметное содержание здоровьесберегающей деятельности учащихся. Останется еще один пласт, который можно обозначить как овладение метапредметными приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности. К ним, прежде всего, стоит относить навыки рефлексии. В качестве метапредметного результата учения они выступают почвой для волевого регулирования деятельности учащихся по сохранению своего здоровья, которое напрямую связано с духовным компонентом индивидуального здоровья человека.

Сегодня, что характерно, ученые активно обсуждают проблему становления этого компонента здоровья. Многими подчеркивается, что педагоги должны руководить «валеологическим самовоспитанием школьников», приучая их к «активным способам совершенствования здоровьеразвивающих качеств личности, приемам и методам работы над собой» [11].

Вряд ли мы будем оригинальны, если скажем что открыть ученикам волевою сторону здоровья так же важно, как открыть им знание собственного организма. В свое время Л.С. Выготский предсказывал, что рано или поздно «человек поставит себе целью овладеть собственными чувствами, *протянуть проводы воли* в подспудное и подпольное и тем самым *поднять себя* на новую ступень» [12]. Огромное значение волевому усилию придавал и А.С. Макаренко, пытаясь объяснить сущность «сознательной дисциплины». По его словам, «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» [13, с. 25].

Трудно, конечно, охарактеризовать в деталях учебную деятельность школьников по освоению волевой стороны здоровьесбережения, но определенные ее моменты очевидны. Так, к примеру, на уроках истории, обществознания, литературы (возможно, на классных часах) происходят личностно-ориентированные учебные ситуации, тему которых составляет осмысление примеров волевого поведения людей. Они требуют от учителя умения гибко реагировать на запросы и интересы каждого. Это означает, что трансляция примеров волевого поведения должна обязательно становиться поводом к коллективному сопереживанию, обмену мнениями, диалогу как таковому. В том случае, когда подобные учебные ситуации имеют плановый (в хорошем смысле этого слова) характер и сам педагог, сознавая их вклад в организацию здоровьесберегающей среды, сцепляет тему урока с ценностями здорового образа жизни, то искомый средообразующий эффект обеспечен.

Думается, что в своем конкретном деятельностном воплощении духовно-волевой аспект здоровья может преломляться к использованию учащимися методов самовоспитания, прежде всего, волевого усилия и самопринуждения. Поскольку и в волевом усилии, и в самопринуждении деятельностная сторона здоровьесбережения проявляется более всего, то именно по реальным поступкам учащихся судят о том, насколько эффективна здоровьесберегающая среда школы, насколько правильно учитывается в ней потенциал самих учащихся. И хотя применением указанных методов далеко не ограничивается использование деятельностного подхода к здоровьесбережению школьников, мы бы закрепили за ними ведущее значение как за показателями средообразующего потенциала учащихся.

Проводя связь между предметным содержанием здоровьесберегающей деятельности учащихся и их ролью в организации здоровьесберегающей среды, мы вправе заключить, что субъектами средообразования они становятся только тогда, когда отрефлексированное ими понимание

здоровья находит применение в разнообразных формах урочной и внеурочной деятельности. По мере того как в стенах школы учащиеся обретают почву для опыта здорового образа жизни, они начинают привносить в образовательную среду школы свою энергетику здоровьесбережения, видоизменяя средовые ниши и продуцируя конструктивные средовые стихии.

Деятельностный подход, как подход, рассчитанный на эмпирически фиксируемые преобразования окружающей действительности, связывает предметно-пространственный, организационно-стратегический и коммуникативно-технологический компоненты здоровьесберегающей среды и обеспечивает ее функциональность и устойчивость. И каким бы очевидным ни казалось его использование в практике здоровьесбережения школьников, в каждом конкретном случае необходима глубокая проработка его ключевых положений.

Ссылки:

1. Котряхов Н.В. Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность. Киров, 2005. 182 с.
2. О Федеральном государственном образовательном стандарте: доклад РАО / А.Г. Асмолов и другие // Педагогика. М., 2008. № 10. С. 9–28.
3. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. М., 2005.
5. Российская педагогическая энциклопедия ... С. 264.
6. Смирнов С.А. и другие. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. 4-е изд., испр. М., 2003. 512 с.
7. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе: 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. 320 с.
8. Там же. С. 45.
9. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М., 2008. 192 с.
10. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2005. 176 с.
11. Митяева А.М. Указ. соч. С. 98.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 2010. С. 399.
13. Гриценко Л.И. Деятельностная основа педагогики А.С. Макаренко // Педагогика. 2010. № 8. С. 79–84.

References:

1. Kotryahov, NV 2005, *Active approach to the pedagogical process: history and modernity*, Kirov, p. 182.
2. Asmolov, AG 2008, 'On the federal state educational standards: report RAO', *Pedagogy*, Moscow, no. 10, pp. 9-28.
3. Davydov, VV (ed.) 1993, *Russian Pedagogical Encyclopedia*, Moscow.
4. *Pedagogy: large modern encyclopedia / comp. ES Rapatsevich. Moscow, 2005.*
5. Davydov, VV (ed.) 1993, *Russian Pedagogical Encyclopedia*, Moscow, p. 264.
6. Smirnov, SA 2003, *Pedagogy: pedagogical theories, systems, technology*, Moscow, p. 512.
7. Smirnov, NK 2006, *School health education technology and health psychology in school*, Moscow, p. 320.
8. Smirnov, NK 2006, *School health education technology and health psychology in school*, Moscow, p. 45.
9. Mitiaeva, AM 2008, *Health-educational technology, studies*, Moscow, p. 192.
10. Novikov, AM 2005, *Methodology of educational activity*, Moscow, p. 176.
11. Mitiaeva, AM 2008, *Health-educational technology, studies*, Moscow, p. 98.
12. Vygotsky, LS 2010, *Educational psychology*, in Davydov, VV (ed.), Moscow, p. 399.
13. Gritsenko, LI 2010, 'Dejatelnostnaja basis pedagogy AS Makarenko', *Pedagogy*, no. 8, pp. 79-84.