

Потенциал педагогической науки и практики Урала очень высок: только докторов педагогических и психологических наук в регионе более 100, кандидатов наук – свыше 700. Кроме того, с системой общего и профессионального образования теснейшим образом связаны и плодотворно сотрудничают многие из научно-исследовательских подразделений Уральского отделения Российской академии наук. Проводимая в регионе научно-исследовательская работа настолько масштабна, что изложение в рамках данной статьи оценки всей инновационной деятельности, пусть даже только в сфере профессионального образования, просто нереально.

Существовавшая ранее структура РАО, не имевшая своих подразделений в Уральском регионе, не способствовала эффективному обобщению накопленных научных данных и распространению их на федеральном уровне. Однако, как показано выше, многие инновации, рождающиеся и развивающиеся в творческих коллективах Уральского региона, выходят далеко за пределы своих областей и требуют осмысления и поддержки на федеральном уровне. В этом отношении следует надеяться, что дальнейшее развитие УГНОЦ РАО изменит ситуацию к лучшему.

Литература

1. Зборовский Г. Е., Романцев Г. М. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования // Образование и наука. 2000. № 3.
2. Ткаченко Е. В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе // Образование и наука. 2000. № 2.

УДК 378.015.3
ББК 44.481.22

ОПОРА НА ВИТАГЕННЫЙ ОПЫТ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

А. С. Белкин,
Л. П. Качалова

В современной системе высшего образования сложилась потребность в переходе от традиционной логики трансляции знаний в готовом виде, к активному и творческому восприятию знаний. При разработке новой стратегии обучения стало очевидно, что далеко не все знания усваиваются студентами,

ставшими субъектами обучения. Они готовы самостоятельно усваивать только те знания, в которых видят личностный смысл и которые представляют для них практическую ценность и выступают средством достижения жизненных целей. В таком обучении необходимо учитывать знания, полученные вне специально организованного обучения, которые прошли «проверку» в сознании студентов на содержание личностного смысла и практической ценности – такие знания составляют витагенный опыт.

Вопрос о роли витагенного опыта в учебном процессе в истории педагогики возник давно. Его решение всегда было непосредственно связано с господствующими методологиями и теориями педагогической теории. Зависимость педагогических воззрений от схоластических концепций, от тенденциозных социально-политических учений, следование за метафизическим методом мышления, одностороннее понимание педагогического процесса и недостаточное осознание связи науки с жизнью, с личной практикой учащихся – все это приводило к неспособности решить проблемы поиска закономерностей познавательной деятельности учащихся. Не удавалось выяснить, каким путем идет процесс познания окружающего мира в повседневной жизни и как он соотносится с познанием в обучении. Это, в свою очередь, делало невозможным правильное определение роли витагенного опыта в учебном процессе. Наличие и ценность собственного опыта учащихся отрицались (средневековая схоластика), он отрывался от обобщенного опыта человечества (Ж. Ж. Руссо), но постепенно становился основой школьного обучения и обучение стало принимать спонтанный характер, следовало за опытом людей (субъективный идеализм Юма и прагматическое обучение Дж. Дьюи). Опора на современную методологию, в рамках которой такой опыт не отрицался, но ему и не придавалось всеобъемлющее значение, позволила исследовать многие стороны витагенного опыта. В ряде диссертационных исследований (С. П. Баранов, Д. В. Вилькеева, Ю. Н. Кулюткин и другие) сделан вывод о том, что учет жизненного опыта учащихся может служить целенаправленному руководству процессом формирования научных понятий, способствовать преодолению и корректировке имеющихся неверных представлений и житейских понятий, совершенствованию методов интеллектуальной деятельности учащихся.

В работах многих ученых (М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Э. И. Монозона, И. Т. Огородникова, М. Н. Скаткина) витагенный (жизненный) опыт учащихся рассматривается как условие успешного и сознательного овладения на-

учными знаниями, преодоления формализма в обучении, активизация учащихся при усвоении теоретического материала, проблемного подхода к выдвижению познавательных задач на уроке. Проблеме жизненного опыта посвящены труды многих психологов: Д. Н. Богоявленского, А. И. Божович, А. С. Выготского и других.

Анализ психолого-педагогической литературы привел нас к выводу о том, что до недавнего времени вопрос о роли витагенного опыта учащихся в обучении рассматривался как психологическая проблема. Педагогические проблемы, связанные с востребованием витагенной информации, опыта учащихся в учебном процессе, изучены недостаточно. Не исследован уровень отражения явлений действительности в витагенном опыте, не вскрыто соотношение опыта с научными знаниями, не показано влияние витагенного опыта на формирование ценностного отношения к учению, витагенный опыт не исследован как фактор преобразования деятельности.

Но, отдавая должное современным исследованиям, мы должны заметить, что среди образовательных феноменов особое внимание уделено такой личностной категории, как витагенный опыт учащихся. Исследования А. С. Агафоновой, В. Богина, М. С. Васильевой, Ю. Н. Кулюткина, И. С. Марьенко, М. Н. Терехина, В. С. Шубинского и других направлены на изучение эффективности использования жизненного опыта в различных образовательных учреждениях. Значительный вклад в решение данной проблемы обнаружен в исследовании И. Д. Луцникова, который рассматривает жизненный опыт как представления и понятия, приобретаемые вне специально организованного процесса обучения [5]. В концепции А. С. Белкина мы находим полную и развернутую картину витагенного обучения. Автор корректно рассматривает витагенный опыт как основу ценностного отношения к знанию и незнанию, как основу личностно ориентированного обучения и использование голографического подхода [1]. В диссертационном исследовании Д. В. Качалова представлена технология воспитания интереса к учительскому труду на основе витагенного опыта старшеклассников [3].

Витагенный опыт и жизненный опыт – это не одно и то же! Разберемся с понятием «витагенный опыт». Начнем со слагаемых: вита – жизнь и генный – рождаемый, то есть рождаемый жизнью. Значит, ключевое слово в этом определении – прожито. Если человек прожил события, если они заслуживают длительного хранения, они становятся значимыми для него. Мы определяем

витагенный опыт как витагенную информацию, которая стала достоянием личности, отложенную в резервах долговременной памяти, находящуюся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Такая информация представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Это связано с памятью разума, памятью чувств и памятью поведения [2].

Здесь следует подчеркнуть, что события, которые откладываются в памяти человека, как нечто случайное, несущественное, всего лишь как информация о событиях, то это всего лишь опыт жизни, а не витагенный. Витагенный опыт – это результат серьезного анализа событий, а если такого анализа нет, то процесс накопления опыта, витагенной информации приобретает схоластический характер. Значит, витагенный опыт должен возникать не спонтанно, а как определяющая мироощущение личности на определенных стадиях ее развития мера познания и использования законов; объем информации добытого теоретического и практического знания [4].

Теперь обратимся к структуре витагенного опыта. Она определяется соотношением входящих в него элементов, которые в опыте отдельной личности могут доминировать в виде научных знаний об окружающем мире или субъектный опыт, нуждающийся в корректировке. Эти элементы выражены в двух составляющих – научное знание и витагенная информация. Между ними почти всегда существует определенное расхождение, степень которого может быть различной: несовпадение – «В целом верно, но...»; противоречие – «Сомневаюсь...»; неприятие – «Не верю»; отрицание – «Считаю ошибочным»; взаимопроникновение – «Отрицая это, я предлагаю...». Следовательно, научное знание и жизненный опыт в названном соотношении структуры витагенного опыта направлены на процедуру «сведения» научного и житейского смыслов, то есть на раскрытие действительных и мнимых расхождений и доказательств их взаимообусловленности, зависимости.

Изложенное позволяет нам определить функции, которые выполняет витагенный опыт в процессе его использования: функции витагенного опыта заключены в том, что с позиции этого опыта структурируется восприятие действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение окружающего мира. То есть научное знание тогда приобретает ценность, когда оно воспринимается обучаемыми как лично значимое, как самодостаточное.

Следовательно, витagenный опыт есть весьма сложный вид опыта, который состоит не только в отражаемом прошлом, но и связанный с будущим; это анализ пережитого и в то же время средство прогнозирования и достижения желаемого будущего. Это не только научная категория, непосредственно порожаемая жизнью, но и вызывающая стремление учащихся к познанию и созиданию будущего [4].

Опора на витagenный опыт личности есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор, преобразующий действительность, в способ актуализации знаний и необходимая форма развития личности. Исходя из этих положений и попытаемся ответить на вопрос: как материализовать использование витagenного опыта в процессе подготовки будущего учителя при изучении психолого-педагогических дисциплин? Каковы педагогические возможности витagenного опыта в усвоении интегрированного знания? Каков педагогический потенциал витagenного опыта? Что является источником витagenного опыта?

Первоначально определим «зону» нахождения витagenного опыта (витagenной информации) в учебно-познавательном пространстве процесса подготовки будущего учителя. Ядром является дидактическая зона, которая с точки зрения технологии разрабатывает конкретно-методическое обеспечение процесса интеграции психолого-педагогического знания и витagenного опыта; психологическое «поле» является хранителем главного и резервного запаса витagenной информации в подсознании личности, что обнаруживается в самых разнообразных проявлениях личности, способах мышления, в мотивации, влечении, импульсах и пр.; голографическая зона подразумевает систему способов, направленных на объемное, многомерное изучение знания. В рамках данного образовательного процесса (обучения и воспитания) голографическая зона проявляется с позиции трех проекций: витagenной – востребование преподавателем информации для изложения нового знания; дидактической – идущей от преподавателя научной информации и конструирующей – информации, идущей от любого дополнительного источника.

Следует заметить, что каждая из этих зон пластично сочетается с другой и представляет собой некое «фрактальное множество», которое предоставляет возможность преподавателю использовать информацию витagenного характера как источник знания по типу «выращивания фрактала во множестве Мандельброта: выращивания линий, меняя каждый раз длину и направление этих линий». То есть востребование витagenной информации может быть неоднок-

ратно осуществлено на каком-либо источнике и его адекватной применимости в множестве ситуаций. Так, в психологии и педагогике поведение является как самостоятельным, так и общим понятием. Чтобы придать этому понятию многомерность, можно обратиться к произведениям художественной литературы (дополнительный источник витагенной информации). К примеру, большой мастер описания поведения Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» так повествует о первом бале Наташи Ростовской:

«...Наташа чувствовала, что она оставалась с матерью и Соней в числе меньшей части дам, оттесненных к стене и не взятых в польский. Она стояла опустив руки, и с мерно поднимающейся, чуть определенной грудью, сдерживая дыхание, блестящими испуганными глазами глядела перед собой, с выражением готовности на величайшую радость и на величайшее горе. Ее не занимали ни государь, ни все важные лица «...» у нее была одна мысль: «Неужели так никто и не подойдет ко мне, неужели я не буду танцевать между первыми, неужели меня не заметят все эти мужчины»... « Отчаянное, замирающее лицо Наташи бросилось в глаза князю Андрею. Он узнал ее, угадал ее чувства, понял, что она была начинающая и подошел к графине Ростовской.... Князь Андрей с учтивым поклоном подошел к Наташе и предложил ей тур вальса. То замирающее выражение лица Наташи, готовое на отчаяние и восторг, вдруг осветилось счастливой, благодарной, детской улыбкой».

Итак, мы сталкиваемся с внутренними переживаниями Наташи: она с нетерпением ждет приглашение на танец и в то же время ею начинает овладевать отчаяние... сталкиваемся с дыханием, жестах, движениями и познаем, что это важные описания психологического значения и предмет обсуждения в педагогической интерпретации. Это одновременно и неотъемлемая сторона внутреннего (психологического) состояния и непосредственное выражение характера человека, его опыта и его отношений с другими людьми (педагогическое значение); это и предмет собственного контроля (психолого-педагогическое значение) и средства общения между людьми.

Правомерно встает вопрос: какие источники можно считать витагенными, способными обеспечить глубинное усвоение знаний по изучаемым психолого-педагогическим дисциплинам? Прокомментируем их.

1. Удивительно, но факт: детские сказки таят в себе огромный научно-обоснованный практически и теоретически значимый материал. Например, при изучении темы «Методы исследования в психологии» для усвоения такого

метода, как интроспекция, студенты «подводятся» к его составляющим – самопознание, самооценка и самосознание. Но замечено, что данный метод «ничего не говорит» студентам без опоры на витатенный опыт. Вот тут сказка Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» позволяет сказать лучше, чем просто объяснение этих явлений. Нужно подвести студентов к тому, что процессы познания и оценки себя гораздо более сложны и продолжительны, чем акт интроспекции. Во-вторых, сведения о себе мы получаем не только, а часто и не столько, из самонаблюдения, сколько из внешних источников. Ими являются объективные результаты наших действий, отношения к нам других людей и т. п. И лучше, чем сказал об этом Г.-Х. Андерсен, сказать трудно. Вспомним тот волнующий момент, когда утенок, став молодым лебедем, подплыл к царственным птицам и сказал: «Убейте меня!», все еще чувствуя себя уродливым и жалким существом. Смог бы он за счет одной интроспекции изменить самооценку, если бы восхищенные сородичи не склонили перед ним головы? Вот так и в педагогике, когда мы говорим о формировании адекватной самооценки школьников, мы можем использовать данную информацию.

2. Средства массовой информации – эти источники витатенной информации позволяют в эмоционально-непринужденной форме узнать об удивительной судьбе Л. С. Выготского, его исследованиях в области психологии и гонениях, которым он подвергся; о Дидактике и истории ее создания Я. А. Коменским из программы «Цивилизация» и т. д.

3. Персонально-групповые контакты как источник витатенной информации исключают стихийное восприятие сведений о педагогической деятельности. Студентам дается возможность получить знания в практическом «обрамлении» посредством слова носителя информации – это учителя-практики, воспитатели, учителя-пенсионеры, студенты-практиканты и другие носители информации о труде учителя.

4. Ознакомление с бытовыми источниками, автобиографическими материалами. Хрестоматийный материал, переписка ученых и педагогов рассматриваются как фоновое знание об изучаемом явлении, понятии, и служат базой для формирования научного представления о них. Скажем, «Письма к дочери» Ш. А. Амонашвили содержат педагогически и психологически ценную информацию об индивидуальном подходе к ребенку, о возрастных особенностях личности, о технологии построения личностно ориентированных взаимоотношений, о ценностном отношении к миру детства и пр.

5. Не менее важным и ценным является собственный витагенный опыт студентов, фокусирующий три проекции, на которых осуществляется актуализация (востребование) витагенного знания: это витагенная проекция – «Что я об этом знаю»; дидактическая – «Что об этом говорит наука» и конструирующая – «Что об этом говорит опыт других». В этих проекциях – вопросах заключена тройная опора на витагенный опыт. Так, при изучении интегрированного курса «Возрастная психология с основами педагогики Детства» витагенная информация востребуется в ходе написания студентами сочинений на темы: «Мое дошкольное детство», «Мой первый день в школе», «Как я выросел» и пр. Что дают такие сочинения? Несомненно, многое! Жизненные представления намного превосходят объем научной информации, углубляют, расширяют, качественно дополняют ее и, что самое главное, с помощью витагенного опыта производится научный анализ описываемых событий с точки зрения психологии и педагогики и соотнесения их с собственными переживаниями, а значит, все научные закономерности развития осмысливаются и «проживаются» заново, но уже с научной точки зрения.

6. Художественная литература, особенно классика, также являются источником витагенного опыта, и это правда! Насколько прочувствованным и эмоционально прожитым может быть любое явление, понятие психолого-педагогического пространства! Методы воспитания в педагогике не могут рассматриваться в отрыве от темы «Личность» в психологии – ее мотивов, критериев сформированности, механизмов идентификации т. д. Наверное, излишне говорить студентам, что внутренняя жизнь и развитие личности ребенка и даже взрослого человека намного облегчается, если она (он) имеет живой образец для подражания, например, в серьезности, преданности делу, творческой напряженности, общей жизненной позиции. И если такой пример для подражания – «авторитет» утрачен, то происходит надлом, разочарование, которые сопровождаются острыми переживаниями. В романе Э. Войнич «Овод» отчетливо развернута работа этого механизма. Вспомним... герой романа Артур проводит детство в тесном общении со своим учителем и наставником – священником Монтанелли. Это умный, образованный, высоконравственный человек. Мальчик тянется к нему, прислушивается к каждому его слову, боготворит его. Но вот он неожиданно узнает, что padre - это его настоящий отец и что сам он – незаконнорожденный сын Монтанелли. Обнаруживается, таким образом, что в биографии этого человека – священника, давшего обет безбрачия, чер-

ное пятно, которое ставит под сомнение истинность и его веры, и его проповедей, и его идеалов. Идол в сознании Артура рушится, а вместе с ним рушится и весь его счастливый мир. Вот так и с детьми, которые являются не литературными героями, а субъектами педагогического воздействия и свято верят образцам, подражая им во всем.

7. Живопись – как источник витагенной информации выступает дополнительным средством формирования научного психолого-педагогического знания. Шедевры живописи уже сами по себе содержат воспитательный потенциал, но мы выбираем те из них, которые способны актуализировать психолого-педагогическое содержание. Так, картина «Опять двойка». Сколько смысла для размышления студента и поиска на ответы: какие чувства испытывает мальчик? Какой возраст и какие особенности этого возраста проявляются в изображении автора? Какие взаимоотношения между братом и сестрой? Как реагирует мать на двойку мальчика? Какое эмоционально-психологическое состояние наблюдается?

Все перечисленные источники витагенного опыта используются не хаотично или беспорядочно, а должны отвечать критериям отбора для использования в адекватных учебных ситуациях. Это критерий тематичности – витагенная информация должна обладать педагогической ценностью и содержать те факты педагогической деятельности, которые способствуют возникновению интереса к психолого-педагогическим дисциплинам, к активному усвоению знаний. Критерий жанрового отбора позволяет студентам «прочувствовать» психолого-педагогические понятия, «принять» их, усвоить терминологические особенности данного курса дисциплин. Критерий типичности призван обеспечить витагенную информацию наиболее адекватными фактами психолого-педагогического знания. Критерий фасцинации – экзотичности предполагает возможность презентации психолого-педагогической информации в оригинальной форме, направленной на придание завораживающего характера изучаемому. Критерий доступности – соответствие познавательным силам и возможностям студентов. Критерий убедительности – содержание витагенной информации подразумевает внутреннее согласие с аргументами и выводами, которые представляют научные источники. Критерий значимости – витагенная информация будет активно восприниматься, если ее содержание является для студента личностно-ценностным, личностно-значимым.

Чтобы витагенный опыт стал базальной основой формирования системного интегрированного знания, необходимо, на наш взгляд, соблюдать ряд требований:

- учение, как субъектная деятельность, обеспечивающая познание (усвоение) должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу и содержание;

- основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями;

- в ходе познавательной деятельности должно осуществляться взаимодействие витагенного опыта с научным знанием и постоянное их согласование;

- формирование системного психолого-педагогического знания должно осуществляться не в прямой проекции (от преподавателя к студенту), а, как минимум, в трех проекциях: от студента, от преподавателя и от дополнительных источников;

- используя витагенный опыт, опираться на различные типы информации: справочного характера, результаты чужого опыта, информационного пояснения, сочетающей в своей основе своеобразную объективацию «чужой» и «своей» мысли;

- конструкция учебного материала должна отражать кроме научного содержания и описание приемов усвоения знаний, в которых источником способа становления усвоения является сам студент как субъект учения, а преподаватель «опредмечивает» их, создавая условия для самореализации.

Процедура использования витагенного опыта при изучении психолого-педагогических дисциплин, интеграции знаний будет продуктивной, если соблюдать следующие условия:

- учебный материал должен представляться как на научной основе, так и с помощью витагенной информации, учет уровня подготовленности студентов к восприятию научной информации и готовности использования в ней витагенной; методическое консультирование должно представляться на альтернативной основе – многомерности использования витагенного опыта;

- внедрение витагенного опыта в композиционную структуру образовательных ситуаций. Если логика обучения включает витагенный опыт, то эффективность образовательного процесса проявляется в следующем: знание студентами сущности психолого-педагогических понятий; способность отделить

существенные признаки от несущественных; способность теоретически обосновать любой факт, охватываемый усвоенным психолого-педагогическим знанием; глубокий познавательный интерес к психолого-педагогическим дисциплинам; органическое слияние витагенного опыта с научно-педагогическим, психологическим знанием;

- не менее важна при опоре на витагенный опыт при формировании психолого-педагогических интегрированных знаний реализация обратной связи и всестороннего консультирования, что означает организацию учебного процесса таким образом, чтобы он был управляемым и создавал возможность контроля и консультирования в усвоении знаний, чтобы опыт студентов не остался невостребованным, а был бы «энергетическим» прожектором, направленным к научной психолого-педагогической информации.

Реализация выдвинутых положений использования витагенной опыта в процессе формирования интегрированного психолого-педагогического знания должна сопровождаться коррективными действиями педагога:

- при наличии у студентов неправильных конкретных образов необходимо, прежде всего, воспроизвести в сознании эти образы, уточнить, дополнить и сформировать правильные;

- наличие общих, недифференцированных признаков в предшествующем опыте студентов заставляет педагога усилить анализирующую деятельность при усвоении соответствующего научного психолого-педагогического знания, организовать самостоятельную работу, в процессе которой студенты сами абстрагируют существенные признаки и осознанно подходят к научному обобщению;

- если студенты на основе витагенного опыта неправильно объясняют явления, то в структуру занятия необходимо ввести момент, специально направленный на осмысление и переосмысление житейских суждений. Противопоставить житейское и научное понимание вопроса, доказывая ошибочность представлений, имеющихся у студентов и утверждая в их сознании научное обоснование;

- в том случае, когда выделение студентами несущественных признаков приводит к смешению, отождествлению рассматриваемого психолого-педагогического понятия, явления с другими, более или менее известными им понятиями, на занятии проводится специальная работа по систематизации понятий, в которых отражаются отождествляемые явления. Студенты доводятся до осоз-

нения места вновь усваиваемого понятия в общей системе понятий, единства и различия их;

- в некоторых случаях выделяемые студентами в витагенном опыте несущественные признаки приводят к слишком широкому охвату явлений, к расширению объема усваиваемого знания. В этом случае наиболее успешно процесс формирования нового знания осуществляется в такой последовательности: преподаватель с самого начала показывает, какое содержание вкладывается в научное понятие; при конкретизации содержания понятия анализируются явления, как охватываемые этим понятием, так и не входящие в его объем, но включаемые студентами в него на основе витагенного знания. В процессе этой работы, как первые, так и вторые явления обобщаются, противопоставляются друг другу, первые отделяются от вторых, и устанавливается правильный образ понятия, знания;

- в том случае, когда студенты на основе витагенного опыта выделяют некоторые несущественные признаки изучаемого, то в процессе обучения они продолжают начатый в жизненной познавательной деятельности процесс абстрагирования сущности, доводят анализ предмета до конца, выделяя остальные его существенные признаки и осуществляя научное обобщение.

Кратко остановимся на интегративно-деятельностном подходе, который предусматривает использование витагенного опыта в процессе интеграции психолого-педагогических знаний с помощью голографического метода обучения. Что предусматривает метод голографического подхода? Это рассмотрение любых объектов в фокусе трактовок различных смежных наук [1].

В своем исследовании мы выделили ряд приемов голографического подхода:

1. Прием терминологического осмысления направлен на активизацию деятельности по анализу содержания, выработке представлений и формулировке понятий психолого-педагогического знания. Указанный прием включает в себя работу с готовым терминологическим толкованием и с незавершенным суждением о понятии и категории, которые следует интегрировать в научно обоснованную формулировку.

2. Прием ретроспективного анализа жизненного опыта сводится к своевременной диагностированности расхождения между витагенным и научным знанием.

3. Прием стартовой актуализации витагенного опыта – предлагается вспомнить себя в период детства и написать сочинение, соблюдая произвольную форму изложения, но умозаключение должно носить научно обоснованные выводы согласно дисциплины «Возрастная психология с основами педагогики детства».

4. Прием перехода от графической модели к рисуночной, например, используя иллюстративный материал, «нарисовать выражение» чувств и состояний школьника в следующих позициях: после грубого замечания учителя, при игнорировании школьника, резкого окрика, уважительного отношения и т. д.

5. Прием витагенного одухотворения объектов. Суть данного приема заключается в том, чтобы одухотворить, точнее, очеловечить объекты двух дисциплин – педагогики и психологии, предписывая им человеческие качества, мотивы, действия и тем самым раскрыть смысл образовательных связей, процессов. Так, студентам предлагается написать «Указ ее величества Педагогики о соблюдении принципов личностно ориентированного подхода». Содержательный смысл сводится к раскрытию психолого-педагогических требований к осуществлению личностно ориентированного обучения и воспитания, раскрытия его закономерностей, принципов, интегрируя психолого-педагогические знания.

Итак, витагенный опыт по своей сути неповторим, субъект его никогда и никем не может быть заменен: в витагенном опыте запечатлен процесс развития личности и он неразрывен с личностью; витагенный опыт – это, прежде всего, результат осмысления окружающей действительности; это не только научная категория, непосредственно порождаемая жизнью, но и вызывающая стремление к познанию и созиданию; для познания витагенного опыта необходимы качественные методы мышления: анализ, синтез, аналогии и объяснения.

Наше исследование показало, что опора на витагенный опыт есть один из главных путей превращения знаний в фактор, преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний и личностного потенциала студентов в процессе интеграции психолого-педагогических знаний; витагенный опыт выступает в качестве ценностного отношения к знанию и незнанию и может служить дополнительным средством формирования интегрированного психолого-педагогического знания.

Литература

1. Белкин А. С. Витакенное обучение. Екатеринбург, 1999.
2. Белкин А. С. Возрастная педагогика. Екатеринбург, 1999.
3. Качалов Д. В. Витакенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов. Дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
4. Качалов Д. В. Витакенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
5. Лушников И. Д. Использование жизненного опыта учащихся в формировании научных понятий. Москва, 1976.

УДК 37.014.3
ББК 4461.2

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО
МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

С. М. Маркова

В современных условиях развития общества роль профессионального образования в подготовке специалистов резко возрастает.

С этим связано дальнейшее прогрессивное развитие системы профессионального образования. Только в последние годы реализован целый ряд задач по дальнейшему реформированию организационно-управленческих, научно-технических, производственных условий развития профессиональной школы.

В этих условиях дальнейшее прогрессивное развитие профессионального образования прежде всего связывается с разработкой проблем прогнозирования и проектирования развития всех структур сферы образования.

В условиях взаимосвязанного развития общества и образования прогнозирование образовательных систем следует рассматривать с точки зрения выявления тенденций развития материальных и духовных, производственных, социальных и научно-технических процессов. Необходимо учитывать и ряд других процессов, связанных с изменением системы ценностей, престижных про-