

Департамент образования и науки администрации города Сургута  
Муниципальное общеобразовательное учреждение гимназия №4

**В. А. Кривенко**

**ТЕХНОЛОГИЯ  
ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ**

Екатеринбург  
Издательство Дома учителя  
2004

Научный редактор: А. С. Белкин, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор УРГПУ (Екатеринбург)

Рецензенты: Т. Ф. Лошакова, заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, (Ханты-Мансийск);

Е. Н. Темникова, кандидат педагогических наук, доцент РГППУ (Екатеринбург);

Н. Ю. Иванина, учитель гимназии №4, отличник народного просвещения (Сургут)

Методическое пособие, рекомендуемое педагогам школы, методистам, завучам, содержит описание технологии витагенного обучения школьников на уроках естественно-научного цикла (природоведение, окружающий мир, экология, естествознание и др.).

Витагенное обучение – инновационное направление в дидактике, в основе которого лежит идея образовательной ценности жизненного (витагенного) опыта личности.

Книга будет также полезна студентам и преподавателям педагогических учебных заведений и слушателям курсов повышения квалификации педагогических работников.

## **Витагенное обучение школьников как педагогическая проблема**

Государственная политика в области образования основывается на принципах гуманистического характера образования и адаптивности образовательной системы к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Реализация современного этапа развития общего среднего образования требует полнее учитывать интересы и потребности каждого отдельного ученика.

Реализация общей цели и задач образования предусматривает соблюдение ряда психолого-педагогических условий, направленных на создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

Педагогическая практика показывает, что в условиях информационно-ориентированного общества, когда одной из важнейших ценностей является информация, знание, организовывать обучение следует с позиций самого ребёнка.

В начальной и основной школе делаются попытки создать условия для реализации личностно-ориентированного обучения, учёта интересов и способностей учащихся.

В отечественной и зарубежной педагогике проблема воспитания интереса к знаниям изучалась широко и многогранно (Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, Н. А. Менчинская). В младшем школьном возрасте проблема развития познавательных интересов и учебной мотивации не стоит так остро, как на более поздних этапах детского развития, хотя ряд психолого – педагогических исследований (Г. И. Щукиной, Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, А. К. Дусавицкого) свидетельствуют о снижении уровня познавательного интереса у учащихся

третьих классов, когда он замещается другими видами мотивов или становится эпизодическим. Эти же учёные отмечают и то, что младшие школьники по своим возможностям подготовлены к усвоению более сложного материала, имеют определённый запас сведений об окружающей действительности, который формируется у них в виде знаний, практических умений и навыков.

Особую актуальность проблема развития познавательного интереса младших школьников приобрела на современном этапе, так как социальный заказ общества нацелен на воспитание творческой социально — активной личности, умеющей определить себя в новой социально-экономической и политической системах.

Одно из направлений в педагогике, связанное с активизацией познавательной деятельности учащихся, нашло свое отражение в так называемой педагогике сотрудничества. Сотрудничество предусматривает позицию ребенка не только как объекта, но и как субъекта образовательного процесса.

В значительной мере подобное сотрудничество на практике оказывается лишь декларацией, так как функции учителя и функции учащихся неадекватны. Учитель выступает в роли коммуникатора (носителя научного знания) и в качестве его транслятора, т. е. передатчика знаний. Учащийся выполняет функции реципиента (т. е. приемника знаний) и ретранслятора (т. е. воспроизводителя знаний). Возможно ли обеспечить функциональное равенство учителя и учащихся? Возможно, в том случае, если ученик выполняет функции коммуникатора и транслятора, а учитель, соответственно, реципиента и ретранслятора. Подобный обмен функциями возможен лишь в том случае, если учитель, прежде чем изложить научные знания актуализирует, т. е. востребует запас тех знаний, который накопил ребенок в процессе своей жизни и деятельности. Таким образом, речь идет об опоре в образовании на витагенный (жизненный) опыт школьников. Идея витагенного обучения никогда не отвергалась, но не имела теоретического и

технологического решения, т. е. использование в учебном процессе витагенного опыта еще недостаточно исследовано современной психолого-педагогической наукой. Остаются во многом неясными его сущность, содержание, формы проявления и способы актуализации. Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в выборе и определении педагогических возможностей использования витагенного опыта в развитии познавательного интереса.

Человек познает окружающий мир как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях (детский сад, школа, институт и т.д.). Познание окружающей действительности во всем многообразии ее форм, явлений, взаимосвязей, есть процесс накопления индивидом жизненной информации или опыта. Этот процесс накопления и передачи информации новым поколениям необходим для того, чтобы человеческое общество развивалось, ведь необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с возникновением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие – младшим, более опытные – менее опытным [35].

Как правило, люди располагают большим объемом обыденного знания. Обыденные знания производятся повседневно в условиях элементарных жизненных отношений. Они включают в себя и здравый смысл, и приметы, и назидания, и рецепты, и личный опыт, и традиции. Обыденное знание, хоть и фиксирует истину, делает это не систематично и бездоказательно.

Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. Дети непосредственно включались, в различные виды жизнедеятельности семьи и общества. Такая технология передачи опыта существовала довольно длительное время на ранних стадиях истории человечества и способствовала его определенному развитию. Со временем человечество пришло к убеждению, что

механическое повторение или заучивание – не самые лучшие способы передачи социального опыта, наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую (продуктивную) деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

По мере развития общества опыт человечества становится все объемнее и многообразнее. А это означает, что человеку, живущему в этом обществе, необходимо будет знать и уметь еще больше. То есть школьнику за тот же период обучения придется осваивать более объемный материал. Увеличение объема знаний влечет за собой усложнение процесса их передачи, который должен стать более эффективным. Следовательно, важность и значимость процесса передачи наколенного человечеством опыта будут и в дальнейшем возрастать [28]. Таким образом, встает проблема организации процесса обучения, так, чтобы сделать его наиболее рационально организованным и продуктивным для развития ученика.

В мире нет и не может быть двух абсолютно одинаковых людей. Каждый человек неповторим и чем-то отличается от других. Жизненный опыт каждого также индивидуален и неповторим. Хотя он возникает не сразу, а с течением времени, это еще не значит, что он зависит только от возраста и всегда прямо пропорционален возрасту. Среди философских категорий, т. е. наиболее общих понятий, необходимых для обобщения жизненного опыта, особое место занимает понятие времени. Любой опыт существует во времени, приобретается и накапливается с течением времени. Опыт не дается вдруг, в один прием. Существуя во времени, опыт выражает связь между прошедшим, настоящим и будущим в жизни человека. Опыт принадлежит прошлому, поскольку он возникает в ходе предшествующей деятельности. Вместе с тем он имеет значение для человека лишь в том случае, если находится в его распоряжении и может быть использован в настоящее время, для теперешних нужд, а также для будущего. Развертывая свою деятельность во времени, человек осваивает и накапливает

всевозможные знания, умения, навыки, необходимые для решения, как сегодняшних задач, так и проблем будущего. Отсутствие четких временных границ жизненного опыта связано с его принципиальной незавершенностью. Смерть означает его прекращение, но не завершение. Пока человек живет, мыслит, чувствует, он не может не приумножать свой жизненный опыт [18].

Опыт дает то, чего инстинкт не может дать. Если инстинкт обеспечивает лишь биологическое существование животного, то опыт как бы вбирает в себя, впитывает, концентрирует все богатство и разнообразие человеческой жизни – от ее элементарных проявлений до высот творчества и нравственности. Иначе говоря, жизненный опыт не исчерпывается только своей материальной стороной. В нем есть и духовное начало, которое охватывает всевозможные знания, мысли, чувства, эмоции, ощущения и другие состояния человеческой психики, необходимые для решения тех или иных задач. Если человек не осмысливает и не запоминает того, что было с ним в прошлом, не сравнивает ту задачу, которую должен решать сейчас, с подобными ей задачами, которые он или другие люди решали раньше, не выявляет в них общее, то он не сможет приобретать и использовать жизненный опыт [18].

Известный русский физиолог и мыслитель И. М. Сеченов следующим образом охарактеризовал значение личного опыта для сознательного усвоения новых научных знаний: «Если вдуматься, однако, хотя бы немного в условия, так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт в широком значении этого слова». Любая мысль «может быть усвоена и понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта» [33].

Нельзя не согласиться с мнением выдающегося психолога К. Г. Юнга о реальности и значимости человеческого опыта. Он писал: «Универсум опыта – не кладбище, а вселенная, т. е. живая, функционирующая и развивающаяся

система, в которой индивидуальный жизненный опыт есть не только весомая прибавка к сложившимся культурно-символическим гештальтам, но и возможно, его перестройка. Это не процесс рационального преобразования, принадлежащих к сфере знания конструктов, не деятельность как осознанно-целевое преобразование предметов, но работа души, где требуется выстрадать перемены, где переживание может привести к порыву в новое бытие, но может разрешиться и непродуктивно, если экзистенциальные проблемы «откладываются на будущее», игнорируются и вытесняются» [17].

Французский философ-материалист Ж. — Ж. Руссо указывал на то, воспитание человека начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам... Мы были бы изумлены познаниями человека, даже самого грубого, если бы проследили развитие его с момента, когда он родился, до того момента, которого он достиг. Если разделить все знания человеческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой — свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самой незначительной по сравнению с первой. Мы почти не замечаем приобретений всеобщих, потому что мы делаем эти приобретения, вовсе не думая о них [27]. Там же Руссо отмечал, что если ничего не должно требовать от детей ради послушания, то отсюда следует, что нельзя учить их ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя — удовольствия или пользы; иначе какой мотив побудит их учиться? Вопрос не в том, чтобы преподавать ему науки: нужно лишь зародить в нем вкус, чтобы он полюбил их, и дать ему методы, чтобы он мог изучить, тогда вкус этот лучше разовьется. В этом, без сомнения, состоит основной принцип всякого хорошего воспитания [27]. Ж. — Ж. Руссо был одним из первых, кто упоминал понятие «жизненный, личный опыты» и делал попытку провести взаимосвязи между жизненным опытом личности и ее познавательными интересами, житейскими знаниями и научными.



Профессор А. Ф. Фортунатов, обращаясь к проблеме начального обучения, говорил о том, что: «Дети, поступая в школу, имеют уже порядочный запас наблюдений над окружающей их природой и жизнью. Но все эти наблюдения находятся еще в беспорядочном состоянии: дети не отдадут себе ясного отчета в том, что они видят каждый день вокруг себя. Они не привыкли сознательно воспринимать свои впечатления. Поэтому раньше, чем давать им какие-нибудь новые знания, следует привести в известный порядок этот хаотический набор впечатлений» [30].

Джон Дьюи создал педоцентрическую теорию и методику обучения, суть которой исходит из приоритета интересов и потребностей ребенка, видит основную задачу воспитателя и учителя в том, чтобы создать условия для самораскрытия и развития интересов и самостоятельности детей. Он утверждал: «Личный опыт ребенка – главный источник его обучения и развития». Дж. Дьюи считал, что опыт составляет фундамент любого обучения и воспитания. Он, как и его современные сторонники, понимал опыт довольно широко, постоянно подчёркивая: «Опыт обозначает всё, что переживается, мир событий и лиц; он обозначает мир, воспринятый в опыте, деятельность и судьбу человек». Отсюда, по его мнению, вытекает необходимость максимального обогащения жизненного опыта детей, который они могут и должны приобрести... [41].

Индивидуальный опыт, по мнению Дж. Дьюи, есть основной фактор воспитания. «Унция опыта стоит тонны рассуждений».

Современный американский педагог-исследователь У. Глассер писал: «Если школьные программы никоим образом не отвечают жизненному опыту ребенка, у него не развивается учебная мотивация. По мере того как усложняется процесс обучения, только мотивация может помочь ребенку одолеть трудные предметы, но, коль скоро она отсутствует, детей ждут неудачи. Школа должна стать местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдении. Интерес со стороны школы к их миру будет приносить им чувство удовлетворения» [12].

Делая вывод, он обращает наше внимание на два основополагающих фактора: 1. Многое из того, что преподается в школе, не связано с жизнью ребенка, но даже если материал актуален, внимание на этом не заостряется и потому его релевантность обесценивается. 2. Дети считают, что любые самостоятельно приобретенные знания неактуальны для школы.

По мнению С. Т. Шацкого наиболее эффективное построение процесса обучения, возможно только при глубоком знании учителем жизненного опыта учащихся и организации на этом фундаменте системы научных знаний. «Педагог должен первоначально выявить опыт учащихся, потом помочь систематизировать его и лишь затем изложить новые знания, связывая их с имеющимися у детей представлениями» [42].

Важное значение для настоящей работы имеют исследования Л. С. Выготского, в трудах которого неоднократно затрагивалась проблема развития интереса у учащихся в учебном процессе, содержались призывы быть внимательными к жизненному опыту детей. Он считал, что учение не начинается только в школьном возрасте: «Когда ребенок спрашивает «почему?», а взрослый ему отвечает или когда ребенок слушает рассказ взрослого или других детей, то фактически он учится. С другой стороны, научное понятие не начинается и не возникает из какой-то неизвестной области. Скажем, если ребенку говорят на уроке о воде и о льде, так ведь он уже кое-что и раньше об этом узнал».

Понятия «научное» и «житейское» как — будто бы находятся на одном уровне в том смысле, что в мыслях ребенка нельзя отделить понятия, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома.

Оба эти процесса – развитие спонтанного понятия и развитие научного понятия ребенка – внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. Они внутренне связаны друг с другом потому, что развитие житейского понятия ребенка должно достигнуть известного уровня для того, чтобы вообще ребенок мог усвоить научное понятие, и для того, чтобы это научное понятие стало для ребенка хоть сколько-нибудь возможным [10].

Наблюдая за умственным трудом школьников, вынужденных заучивать то, что они не осмыслили, что не вызывает в их сознании ярких образов, жизненных ассоциаций, В. А. Сухомлинский высказал следующую мысль: «Я пришел к не менее грустному выводу, чем немецкий ученый: процесс усвоения знаний в школьные годы нередко отрывается от духовной жизни учащихся. Какими бы интересными ни были уроки, как бы старательно ни работал учитель над их совершенствованием, подростки относятся к ним равнодушно, если интеллектуальные запросы ограничиваются уроками. К знаниям, приобретённым словно бы мимоходом, попутно, независимо от уроков, подростки относятся с большим уважением, дорожат ими; то, что добыто собственными усилиями, человеку особенно дорого. Многолетний опыт убеждает: чем больше прочитал и узнал подросток не на уроке, независимо от урока (независимость эта, конечно, относительна: искра жажды знаний – на уроке; от культуры учителя зависит зажечь этой искрой огонь в душе подростка), не для урока, тем с большим уважением относится он к знаниям вообще, к умственному труду, к учителю, к уроку и к самому себе [36].

На первый взгляд это кажется странным: ведь нет учителя, который не понимал бы, что ребенок познает мир не только за школьной партой, а во всем многообразии своих познавательных и практических отношений с окружающей жизнью. Столь же очевидно и то, что накопленный учащимися опыт, с которым они приходят в школу, требует уважительного отношения со стороны учителя, что он должен учитываться и так или иначе использоваться в процессе обучения [32].

В монографии «Педагогическая психология» Л. С. Выготский писал: единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Придавая такое исключительное значение личному опыту ученика, можем ли

мы сводить к нулю роль учителя? Можем ли мы прежнюю формулу «учитель – все, ученик – ничто» заменить обратной: «ученик – все, учитель – ничто»? Ни в коем случае. Использование интереса предписывает построить всю школьную систему в непосредственной близости к жизни, учить детей тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес [11].

Одно из фундаментальных противоречий процесса обучения, заключается в несовпадении жизненного познавательного опыта детей и учебного (научного) знания.

Исследуя проблему жизненного познавательного опыта школьников в учебном процессе, И. Д. Лушников указывает, что жизненный познавательный опыт, т. е. представления и понятия, приобретаемые вне организованного процесса обучения, оказывает все возрастающее влияние на формирование духовного мира ребенка. Поэтому старый вопрос: как быть с жизненным опытом учащихся – в настоящий момент приобретает особую остроту. Хотя автор и осознает, что нельзя признавать жизненный опыт учащихся в качестве основы обучения, в какой бы форме он не выступал, однако, жизненный опыт, по его же словам, нельзя недооценивать [23].

Изучая вопрос о доступности знаний как пути гуманизации школы З. И. Калмыкова утверждает: «Чем шире круг предметов, явлений, с которыми устанавливается связь изучаемого теоретического материала, чем существеннее при этом выделенные признаки, тем глубже понимание обобщенных теоретических знаний» [16]. Таким образом, ключом к пониманию нового материала является личный опыт самих учащихся.

В основе одного из подходов к пониманию содержания образования в нашей стране находится понятие «опыт», на основании этого основными элементами содержания образования являются:

- знания о природе, обществе, человеке;
- опыт деятельности по известным способам;
- опыт творческой деятельности;

— опыт эмоционально — ценностных отношений [34].

Для психического развития детей особенно существенно, что взрослые люди передают ребенку многовековой и разнообразный опыт, накопленный человечеством за всю длинную историю его существования и развития. Усвоение этого опыта позволяет растущему человеку в чрезвычайно сокращенные сроки освоить богатство знаний на добывание которых многие поколения потратили десятки лет.

В процессе усвоения социального опыта ребенка накапливает и свой собственный индивидуальный опыт, овладевает знаниями, способами действия, упражняет свое внимание и память, мышление и волю. Он научается наблюдать и сравнивать, использовать свои знания и рассуждать, оценивать и переживать радость успеха или горечь неудачи [24].

Школьные программы построены так, что все последующее опирается на уже пройденное, усвоенное.

Во многих учебниках по педагогике сущность процесса обучения сводится к «передаче знаний», «передаче общественно-исторического опыта», что является нарушением одного из важнейших положений жизнедеятельности человека – опыт не передается. Передать можно идею опыта одного человека с тем, чтобы другой прошел свой собственный путь познания себя и окружающего мира.

Главной и основной задачей педагогики можно назвать оказание содействия человеку в определении и совершенствовании его отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, к своей деятельности в обществе. В данном случае решение этой задачи и определяет основное содержание педагогической деятельности.

Основным способом деятельности педагога по выполнению поставленной задачи необходимо назвать особым образом организованную жизнедеятельность ребенка в различных ее аспектах и обстоятельствах. Это

позволит приобрести индивидуальный целостный опыт, формирующий систему его убеждений, то есть мировоззрение [8].

Принципы гуманного педагогического процесса, направленного на развитие и воспитание личности в ребенке, определил Ш. А. Амонашвили. Он предложил устроить окружающий мир и педагогический процесс так, чтобы в них ребенок познавал себя как человека, проявлял свою истинную индивидуальность, его интересы совпадали с общечеловеческими интересами. Интересы ребенка – его потребности, хотения, увлечения, желания, опыт, знания; общечеловеческие интересы – это общечеловеческие ценности, культура, знания, опыт науки, нравственность, эстетика, мировоззрение... Носителями общечеловеческих интересов являются для ребенка взрослые, окружающие его, особенно же – учителя [2].

Современное определение технологии обучения с опорой на жизненный (витагенный) опыт личности дал Белкин А. С.

Обучение витагенное – инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей жизненный опыт личности: находящейся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях.

Витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития.

Специфика витагенной информации заключена в трех основных позициях:

Первая: она не связана с организованным процессом обучения и носит преимущественно автодидактический характер (самонакопление информации).

Вторая: основной способ ее получения: ретроспективный анализ жизни, деятельности.

Третья: она имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию.

Вспомогательные функции витагенной информации: иллюстрации изучаемых в учебных курсах факторов, явлений, процессов; обращение к опыту как к средству создания проблемных ситуаций на уроках; как эмпирическое доказательство выдвигаемых в процессе преподавания положений.

Самостоятельная функция витагенной информации: овладение приемом ретроспективного анализа интегрированной информации, закодированной в жизненном опыте личности; развитие способности к рефлексии; к прогностической деятельности переноса тенденций развития прошлого на предстоящий опыт жизни; создание условий для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса с реалиями жизни, повседневной практики; воспитание целостного взгляда на образовательный процесс как слияние эмоционального — рационального, осмысленного — подсознательного, знания – незнания [26].

В настоящее время разрабатывается иной подход к пониманию и организации личностно-ориентированного обучения. В основе его лежит признание индивидуальности, самобытности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», а, прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Данный термин означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе воспитания и понимания им мира людей и вещей.

В учении реализуется индивидуальная познавательная деятельность, которая в силу природы активности ребенка формируется очень рано, подчас стихийно, еще до систематического обучения в школе. К моменту поступления в школу ребенок уже является носителем собственного познавательного опыта, то есть субъектом образовательного процесса, где он

саморазвивается и самореализуется. Основная функция школы состоит не в нивелировании, отторжении опыта ребенка как несущественного, а наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультуривании» путем обогащения результатами общественно-исторического опыта.

В одном из исследований экспертная группа стран ЮНЕСКО по проблемам развития способностей к обучению и познавательным возможностям школьников установила, что «обучение продолжает оставаться монологичным, в результате чего ребенок в учебном процессе решает задачи учителя, а его личные мотивы и цели учения остаются за пределами педагогического общения» [21].

Левитан К. М. [21] отмечал, что очень важно уметь слушать друг друга. Конфликты порой возникают лишь потому, что каждый слышит только самого себя («ничего нового, интересного он мне не сообщит»).

Педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью – передачей знаний и общественного опыта. Воздействие представляет собой целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением. Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие однонаправлено, в то время как при взаимодействии есть наличие прямой и обратной связи. Именно подобное понимание взаимодействия способно актуализировать гуманистические установки в образовании, основанные на отношениях сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи между субъектами педагогического процесса, исключая жесткое управление и манипулирование личностью [19].

Много из того, что преподается в школе, не бывает связано с жизнью ребенка. Но даже если материал актуален, внимание на этом не заостряется и потому его релевантность обесценивается. Дети считают, что любые самостоятельно приобретенные знания не актуальны для школы. Школы не



связывают программы преподавания с жизнью детей, а для детей в свою очередь их собственный опыт не ассоциируется со школой. Но барьер между школой и жизнью увеличивается еще и потому, что опыт и знания, полученные детьми вне школы, противопоставляются тому, что они приобретают в школе [12].

Оценка жизненного опыта учащихся как источника самодвижения процесса обучения и развития личности ориентирует учителя на специальную работу по расширению и обогащению этого опыта. «Моя забота в том и состоит – пишет Ш. А. Амонашвили [3], — чтобы помочь детям обогатиться жизненным опытом детства, ибо хорошо знаю: чем многограннее у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплетать в него богатейший опыт человечества».

Анализируя снижение интереса к учению у учащихся третьих классов, Л. И. Божович указывает, что дети по своим возможностям подготовлены к усвоению более сложного материала и на более высоком уровне. Начальное обучение в большинстве своем дает достаточно нагрузки для интеллектуальной деятельности ребенка, для удовлетворения познавательной потребности. Она пришла к выводу, к которому склоняемся и мы, о том, что возникает задача всеми средствами вызывать интеллектуальную активность младших школьников в процессе урока. Этому может помочь стимуляция вопросов по пройденной теме, стимуляция вопросов по теме, которую только начинают изучать и т.п. Это должна быть активность, направленная на познание сути явления, его скрытых свойств, закономерностей, научных понятий, изучаемых в школе. Если школа вводит ребенка в мир теории, то она оказывается вне конкуренции. Если же она остается на уровне фактов или еще хуже – развлекательности, то она начинает конкурировать с телевидением, кино, где значительно больше возможностей для занимательности, но тогда познавательная потребность развивается в направлении, которое не связано с учением [9].

Совершенствование образования в традиционной школе долгое время понималось, да и сейчас часто понимается как: 1) увеличение объема знаний; 2) усложнение программ; 3) ориентация на максимально возможное усвоение учебных предметов [9]. Но информация учителя — это еще не знание ученика. Наукой доказано, что 80% информации, которую слышит ученик на уроке, забывается в тот же день. 20% сохраняется в памяти несколько дольше, в зависимости от уровня ее актуальности для обучаемого. Следовательно, перед учителем встает задача — перевести услышанное в собственное знание школьника, что возможно при определенных условиях, связанных с интериоризацией, внутренним принятием этой информации учеником, переводом ее «на свой язык», увязкой ее с имеющимися у ребенка знаниями.

Якиманская И. С. [43], при исследовании личностно-ориентированного обучения, отметила, что чем богаче образовательная среда, особенно в основной школе, тем легче раскрыть индивидуальные возможности каждого ученика, опереться на них с учетом выявленных интересов, склонностей и разнообразия субъектного опыта ученика, накопленного им в семье, в общении со сверстниками, обучении, реальном взаимодействии с окружающим миром. Она также сформулировала основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно – ориентированного обучения, которые представляют интерес и для нашего исследования: учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения; изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика; в ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика научным содержанием задаваемых знаний; активное стимулирование ученика к самоценной

образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

По мнению английских исследователей, содержание учебного материала следует не только адаптировать к реальному витагенному опыту детей, но и обеспечить их средствами эффективной интерпретации этого опыта [41].

Высокая эффективность обучения, по мнению П. П. Блонского, должна обеспечиваться постепенным расширением границ опыта ребенка, переходом от изучения культуры отношений и ближайшего окружения к жизни улицы, района, города, страны. Опирающиеся на естественные силы ребенка методы активизации мышления вызывают интерес ученика к школьной работе, делают его труд творческим, полным интеллектуального и духовного напряжения [39].

К сожалению, нередко приходится наблюдать, что в рассказах учителей и в книгах для чтения сообщается немало таких сведений, которые уже известны им. Уместно вспомнить мудрый совет Л. Н. Толстого: «Чтобы ученику было понятно и занимательно, чему его учат, избегайте крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя» [37].

Проблема использования витагенной информации в учебном процессе на современном этапе находит отражение в теориях и концепциях образования следующих направлений: личностно-ориентированном обучении (Якиманская И. С. [43], Белухин Д. А. [8], Зеер Э. Ф. [15]), педагогике сотрудничества (Амонашвили Ш. А. [1, 2]), теории эвристического обучения (Хуторской А. В. [40]), индивидуализации и дифференциации обучения (Унт И. Э. [38]), теории проблемного обучения (Махмутов М. И. [20]), концепции оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса (Бабанский Ю. К. [4]), теории развивающего обучения (Занков Л. В. [14], Давыдов В. В. [13]), технологии педагогических мастерских (Окунев А. А. [25]), теории решения изобретательских задач

(Альтшуллер Г. С.), технологии коллективного способа обучения (Дьяченко В. К. [20]), теории витагенного обучения (Белкин А. С. [6]).

Л. В. Занков в свое время писал о том, что дети получают много знаний от учительницы, но они и сами делятся теми сведениями, которые почерпнуты ими из книжек, наблюдений, телевизионных передач, кинофильмов, из рассказов взрослых. Ведь современные дети уже в младшем возрасте обладают немалым кругом сведений об окружающем мире, о природе, людях, их труде и жизни, о технике [14].

Витагенный опыт, выступая фактором формирования ценностного отношения к учению, приобретает личностно значимый характер и потому влечет за собой естественный интерес к учению. «Когда при сообщении новых знаний учитель может подобрать такие факты, которые неизвестны детям, а жизненный опыт преподнести с новых позиций, то возникает состояние удивления, а это, как известно, сильнейший стимул познания. Важно, чтобы витагенная информация не искажала научную истину, а помогла понять ее полезность и значимость» [5].

Морозова Н. Г. в результате многолетних исследований сделала вывод о том, что все неинтересные уроки, которые она наблюдала, характеризовались тем, что активен на них был в основном учитель. А для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности важно, чтобы ученик почувствовал свою активную роль в учебно-воспитательном процессе. Выявление того, что дети уже знают, создает условие для наилучшего запоминания нового материала, повышенного интереса к нему.

Ученые Тамарин В. Э. и Сенько Ю. В. [32], исследовавшие взаимосвязь процесса обучения и жизненного познавательного опыта учащихся, отмечали, что особого внимания требуют ошибочные, односторонние представления школьников.

Они выясняли до изучения соответствующего программного материала, что означают, по мнению учащихся, некоторые физические и химические понятия. Анализ полученных ответов показал, что наряду с указанием

отдельных существенных сторон понятий обнаружился в основном житейский подход к раскрытию их содержания. В ответах наблюдалось: а) неправомерное сужение или расширение объема понятий; б) смешение понятий.

Они же предложили основные требования к методике корректировки жизненного познавательного опыта учащихся и к тем условиям, в которых может быть обеспечено как продуктивное решение этой задачи, так и повышение эффективности всего процесса обучения:

1. Важно своевременно выявлять ошибочные представления, суждения учащихся, с тем, чтобы иметь предварительную ориентацию в содержании их жизненного опыта и учитывать это содержание при планировании учебных заданий.

2. Нужно не только не затушевывать те моменты, которые противоречат привычным повседневным представлениям учащихся, но, напротив, выявлять их четко и рельефно.

3. Надо подвести учеников к понятию, с одной стороны, преимуществ высокой познавательной гносеологической ценности научных знаний, а с другой – ограниченности их до научных представлений.

4. Важно, чтобы на уроках анализировались причины ошибок и заблуждений школьника; этот анализ необходимо проводить на таком уровне обобщения, который позволил бы учащимся осуществить самостоятельный критический пересмотр и других элементов их жизненного опыта.

5. Вся работа требует дифференцированного подхода т. е. учета конкретных обстоятельств, которые обусловили возникновение ошибок, а так же специфики учебного предмета и степени предшествующей подготовки учащихся.

Таким образом, целесообразно использование положительного содержания жизненного опыта учащихся одновременно с корректировкой ограниченности его составляющих [32].

Проектирование личностно – ориентированной системы обучения предполагает (по Якиманской И. С.) признание ученика основным субъектом процесса обучения, определение цели проектирования – развитие индивидуальных способностей ученика, определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Конечно, работа на уроке с субъектным опытом учащегося требует от учителя специальной подготовки: не просто изложения своего предмета, а анализа того содержания, которым располагают ученики по теме урока.

В этих условиях меняется и режиссура урока. Ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, делятся своим содержанием, обсуждают то, что предлагают одноклассники, отбирают с помощью учителя то содержание, которое закреплено научным знанием. Учитель постоянно обращается к классу с вопросами типа: что вы знаете об этом? Какие признаки, свойства могли бы выделить (назвать, перечислить и п. т.)? Где они, по вашему мнению, могут быть использованы? С какими из них вы уже встречались и т.п. В ходе такой беседы нет правильных (неправильных) ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения, выделив которые учитель затем начинает «отрабатывать» их с позиции своего предмета, дидактических целей. Он должен не принуждать, а убеждать учеников принять то содержание, которые он предлагает с позиции научного знания. Ученики не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, почему в их основе лежит то или иное содержание, в какой мере оно соответствует не только научному знанию, но и личностно значимым смыслам, ценностям (индивидуальному сознанию). Такая работа может проводиться только на уроке, где жестко задан контекст содержания беседы, но их передача организуется как «встреча» различного понимания этого содержания, носителем которого является не только учитель, но сами ученики. Научное

содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием, коллективный отбор его содержания. Ученик при этом есть «творец» этого знания [43].

В технологии личностно-ориентированного обучения особое значение придается такому фактору развития, который в традиционной педагогике, а также в развивающих системах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова почти не учитывался, игнорировался – субъектному опыту жизнедеятельности, приобретенному ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социо-культурного окружения в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Акцент целей данной системы обучения заключается в следующем: развить индивидуальные, познавательные способности каждого ребенка; максимально выявить, инициировать, использовать, «окультурить» индивидуальный (субъектный) опыт ребенка; помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства. Авторы данной системы обучения выдвинули ряд гипотез: 1) ученик не становится субъектом обучения, а им изначально является, как носитель субъектного опыта; 2) ученик ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта и развития на его основе [31].

Идею педагогики сотрудничества Амонашвили Ш. А. выразил в следующей формулировке: сделать ребенка нашим (взрослых – учителей, воспитателей, родителей) добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты [2].

Поиск путей решения данной проблемы позволил Коротаевой Е. В. определить признаки совместной деятельности:

- соприсутствие участников деятельности во времени и пространстве;
- наличие одной цели, общей для всех участников мотивации;

- наличие органов управления совместной деятельности;
- разделение процесса деятельности между участниками;
- согласованность индивидуальных действий участников совместного труда для получения конечного продукта;
- получение единого конечного продукта;
- возникновение в процессе деятельности межличностных отношений, которые в свою очередь оказывают влияние на успешность совместной деятельности [19].

В указанных концепциях и теориях обучения жизненный опыт школьников используется для иллюстрации изучаемого материала, для создания проблемной ситуации и поиска путей для ее разрешения, для корректировки имеющихся представлений и понятий. В развивающем обучении Л. В. Занкова жизненный опыт используется для создания противоречия между известным и неизвестным. В педагогике сотрудничества решающее влияние на ученика осуществляется не через информацию в форме слова педагога, а через воздействие личности учителя на личность ученика. В системе развивающего обучения В. В. Давыдова жизненный опыт является лишь общей предпосылкой для формирования научных понятий, а не самостоятельным источником обучения. Личностно – ориентированное обучение использует жизненный опыт как средство раскрытия индивидуальных возможностей каждого ученика. В теории эвристического обучения роль ученика сводится к ответам на вопросы учителя, не используется творческий потенциал опыта. В технологии педагогических мастерских роль учителя как носителя знания сведена к минимуму, учащиеся не получают от учителя информацию, а только конечные формулировки понятий.

Рассматривая теорию витагенного обучения (Белкин А. С.) как ведущую для нашего исследования, мы отмечаем в ней роль витагенного опыта ученика в реализации образовательных задач, причем за основу берется не весь жизненный опыт, а витагенный, т. е. та часть опыта, которая наиболее



значима для индивида, часто актуализируется в адекватных ситуациях. Витагенное обучение коренным образом видоизменяет образовательный процесс и позволяет осмысливать жизненный опыт личности в качестве самостоятельного источника нового знания. Главной целью образования здесь является самоактуализация интеллектуально – психологического потенциала личности.

Обратимся к особенностям и возможностям витагенного обучения, которое конкретизирует педагогику сотрудничества, актуализирует интеллектуальный потенциал личности, ее витагенный опыт.

Активно разрабатывает проблему использования витагенного опыта в учебном процессе автор теории витагенного обучения Белкин А. С.

По его мнению витагенное обучение – инновационное направление в дидактике, построенное на актуализации (востребовании) информации, отражающей витагенный опыт личности, находящийся в области его долговременной памяти и с последующим использованием ее в образовательных целях. Витагенная информация есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития.

Опираясь на принцип голографии в преподавании, Белкин А. С. разработал и обосновал следующие приемы использования витагенного опыта в учебном процессе:

- 1) Прием ретроспективного анализа витагенного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе. Применяется в тех случаях, когда необходимо использовать аналитические особенности и умения учащихся, соотносить ценностную образовательную информацию с запасом витагенной информации и делать необходимые в образовательных целях выводы.

Цель данного приема – «операция сведения» витагенных знаний с образовательными. Между ними практически всегда существует определенное расхождение, неизбежное в силу того расхождения, которое имеет место между научными и житейскими представлениями человека.

## 2) Прием стартовой актуализации витагенного опыта учащихся.

Суть приема заключается в том, чтобы выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем они получат необходимый запас образовательных (научных) знаний. Реализация данного приема дает возможность определить интеллектуальный потенциал как отдельных учащихся, так и коллектива в целом, создать психологическую установку на получение новой информации, использовать полученную информацию для создания проблемной ситуации.

## 3) Прием опережающей проекции преподавания.

Инструментовка приема связана примерно с такой формулой: «В следующий раз я вам расскажу о том-то, а вы постарайтесь представить себе, что вы знаете, слышали об этом, с чем вам приходилось сталкиваться в жизни...». Смысл инструментовки заключен в том, чтобы образовательную проекцию на новое знание органично наложить на витагенную.

## 4) Прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели.

Его формула: «Я предлагаю вам идею, незаконченное произведение, а ваша задача – дополнить, насытить содержанием. Опора на ваш витагенный опыт». Прием особенно эффективен в тех случаях, когда необходимо актуализировать не столько витагенные знания, сколько творческий потенциал личности, ее потребность в самореализации.

Перекликается с идеей опережающего обучения по технологии С. Н. Лысенковой. Его формула: «Сегодня вы узнали о..., в следующий раз узнаете о...» Смысл данного приема – в предварительной актуализации жизненного опыта учащихся, в формировании психологической готовности к соединению имеющегося запаса знаний (умений) с прогнозируемой проекцией образовательной информации.

## 5) Прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций.

Суть приема заключается в том, чтобы дидактический материал излагать с раскрытием временных, пространственных содержательных связей между фактами, событиями, явлениями, процессами. Синхронистические таблицы по истории; пространственные проекции в математике; взаимообусловленность химических, физических физиологических процессов; картографические проекции, психофизиологические, психологические, педагогические процессы и т.п.

Витагенный компонент проявляется не в усвоении знаний, выработки умений, а в объемном характере восприятия образовательного предмета, в соответствии с «правдой жизни», которая всегда объемна и многопланова. Речь идет не только о проблеме усвоения учебного материала, сколько о проблеме «доверия» к нему. Формула данного приема: «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни».

#### б) Прием витагенных аналогий в образовательных проекциях.

Суть приема заключается в том, чтобы использовать витагенный опыт учащихся в плане исторических проекций. Он необходим в таких случаях, когда учащимся важно показать значимость накопления опыта жизни в отличии от жизненной информированности. «Жизнь надо прожить, а не пробежать». Таков воспитательный смысл афоризма. Образовательная ценность данного приема голографической технологии – раскрытие преемственности знаний человека в онтогенезе и филогенезе. Знания, лежащие на поверхности, давно освоены человечеством. Только глубокое изучение, упорный труд могут дать какие-то новые знания.

Правильно оценить настоящее можно только с позиции прошлого, а прошлое оценивать с позиции будущего.

#### 7) Прием витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы в голографии образовательного процесса.

Суть данного приема заключается в том, что бы одухотворить, точнее, очеловечить объекты неживой и живой природы, приписывая им

человеческие качества, мотивы действия, раскрыть тем самым глубинный смысл образовательных связей, процессов.

#### 8) Технология творческого синтеза образовательных проекций.

Смысл данного технологического приема заключен в том, чтобы образовательный объект знания был представлен в проекциях голографии творчески преобразованными, интегрированными.

Особенное распространение прием получил в процессе изучения дисциплин эстетического цикла, в художественно изобразительной деятельности. Главная цель в данной технологии – формирование у учащихся художественного языка и образа эпохи, навыков его художественно-голографического изображения.

#### 9) Технология творческого моделирования идеальных образовательных объектов.

Смысл приема заключен в том, чтобы дать учащимся возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта, материалами для которой послужили бы витагенный опыт, информация, полученная в процессе обучения. Голографическая проекция представляется творческим воображением учащихся, синтезирующая первые две проекции.

Термин «идеальная» означает в данном случае несовершенство, отсутствие недостатков, а лишь умозрительный, отключенный от реалий жизни проекты, иллюстрирующий главную идею автора.

Оценка содержания витагенного опыта только с точки зрения его истинности, осознанности, приемлемая в науковедении, явно недостаточна для дидактики. Тут важны не сами по себе представления, знания, умения как компоненты витагенного опыта. Главное – тот клад в развитие личности ребенка, которое вносит его обыденное познание, и та работа, которая вместе с учителем осуществляет над результатами этого познания в процессе обучения.

«Жизненный познавательный опыт учащихся не «хуже» и не «лучше» опыта науки. Он – другой... И даже в том случае, когда жизненный опыт учащихся противоречит научному знанию, он не камень преткновения, но точка опоры обучения» [32].

## **Типологическая характеристика учащихся по уровню витагенной информированности в предметах естественно-научного цикла**

Построение соответствующей модели образования, использующей в качестве базового компонента технологии витагенный опыт школьников требует от преподавателя знания уровня витагенной информированности всего контингента учащихся как по отдельным темам или разделам учебного курса, так и по общему уровню их информированности в предмете.

Витагенный опыт многомерен. Он представляет собой сплав продуманного, прочувствованного, проделанного. Именно сплав этих компонентов делает его ценным и хранится личностью. Т. е. главная особенность витагенного опыта – его многомерность.

Совершенно справедливо, на наш взгляд, И. С. Якиманская утверждала, что процессуальные стороны субъектного опыта выявляются не школьным психологом, а педагогом в процессе его постоянного взаимодействия с учеником [44].

Игнорирование недостаточного жизненного опыта детей может создать дополнительные трудности в обучении.

При использовании любых методов и приемов обучения в школе нельзя учесть все индивидуально-психологические особенности учащихся. Индивидуализация всегда относительна, поскольку учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного ученика, а в группах, во внимание принимаются те особенности, которые важны с точки зрения образовательного процесса. Один из подходов к индивидуализации обучения с позиций педагогики сотрудничества – витагенное обучение, когда происходит опора на витагенный опыт учащихся. Основой витагенного опыта является информация, которая у каждого субъекта строго индивидуальна как по содержанию, так и по объему.

По уровню витагенной информированности нами были выделены три группы учащихся, соответствующих трем различным уровням информированности: высокому, среднему и низкому (см. таблицу 1).

Таблица 1

Типы учащихся по уровням витагенной информированности  
в знаниях естественно-научного цикла

	Низкий уровень Элементарный	Средний уровень Элементарно-эмпирический	Высокий уровень Элементарно-научный
1	2	3	4
Характер витагенной информации	<p>Знания учащихся содержат элементарные (необходимые) знания. Информация отрывочная, не систематизированная, на уровне обыденного сознания. Природоведческие понятия обобщенные, не конкретные. В ответах учащихся содержится небольшое количество содержательных суждений по существу вопроса. Диапазон информации о предмете, объекте, явлении либо факте крайне мал (указывают 1 — 2 стороны явления, свойства объекта и т.д.). Иногда учащиеся не имеют даже элементарного представления о каком либо явлении или объекте природы. Не всегда информация является научно-достоверной, следовательно практически не имеет образовательной ценности. Деталей в описаниях предмета или явлений окружающего мира нет, т.к. у детей отсутствует тонкость наблюдения: они выделяют только яркие, броские черты объекта. Более полно учащиеся характеризуют объекты природы при постановке наводящих, детализирующих вопросов.</p>	<p>Знания у школьников достаточные. Они имеют определенный жизненный опыт, который подтвердили на практике, в своих наблюдениях. Умеют дифференцировать понятия и кроме общих выделяют частные понятия, но иногда не до конца осознанно. Школьники этой группы практически всегда имеют хотя бы общее представление об изучаемом предмете. Не всегда бывают внимательны к деталям при описании явлений, объектов, предметов природы. Способны осуществлять произвольный отбор витагенной информации по требуемой теме. В большинстве случаев распознают объекты природы. Не всегда выделяют взаимосвязи между природными объектами и явлениями. Воспроизведение информации в основном репродуктивное с отдельными элементами собственного творчества. Развита тонкость наблюдения, т. е. наряду с основными чертами объекта, явления, выделяют его</p>	<p>Учащиеся могут успешно применять свои витагенные знания, которые близки к научным. Их представления об окружающем мире развернуты и конкретны. Имеют творческий, не репродуктивный подход к воспроизведению витагенной информации. Дают достаточно точные формулировки элементарных понятий, в которых большую долю имеют пояснения житейского характера. Воспроизведение информации осмысленное, присутствует детальное описание, примеры, факты, ярко иллюстрирующие информацию. Ученики подмечают и воспроизводят тонкие детали объектов. Ученики этого уровня распознают и правильно классифицируют природные объекты. Выделяют взаимосвязи в природе. Информация содержит сведения, полученные во внеурочное время, но в полной мере приводятся и данные из материалов уроков. Широкий диапазон витагенной информации о предмете, явлении, факте,</p>

	<p>Присутствуют ассоциативно-житейские объяснения явлений действительности. Школьники затрудняются в распознавании объектов природы, их группировке и классификация, не выделяют взаимосвязи в природе.</p>	отдельные детали.	<p>объекте природы, т. е. достаточно большое количество сторон природного явления не являются полной тайной для школьников.</p>
Отношение учащихся к природе	<p>В ответах учащихся присутствуют природоведческие психологические релизеры. Личностное отношение к природе показывают не всегда. Оценочные суждения дают периодически. Низкая степень осознанности отношения к природе. В целом отношения неустойчивые</p>	<p>В ответах присутствует достаточное количество оценочных суждений и часто прослеживается личностное отношение школьника к объекту, явлению природы. Не всегда устойчивое отношение к природе. Не все учащиеся осознанно относятся к природе.</p>	<p>В ответах учащихся присутствуют оценочные суждения, прослеживается личностное отношение к изучаемому предмету или явлению. Высокая степень осознанности отношения к природе. Устойчивость отношения к природе во времени. Учащимся присущ непрагматический подход к природе. Доминирует познавательный компонент в отношениях с природой.</p>
Уровень развития интереса	<p>Познавательный интерес носит эпизодический характер, проявляющийся в виде заинтересованности ярким необычным материалом. Иногда практически не обнаруживается вообще либо как реакция на яркий, необычный материал. Требуется стимуляция познавательной активности. При восприятии учебной задачи не проявляют заинтересованности, готовности включиться в работу.</p>	<p>Школьники этой группы проявляют интерес к изучению предмета, но длительной устойчивой познавательной активности не обнаруживают. При затруднениях в выполнении учебных заданий могут потерять интерес к работе. Проявляют заинтересованность и познавательную активность в определенных учебных ситуациях, обусловленных либо содержанием учебного материала либо способом его изучения. Учащиеся любят смотреть некоторые познавательные телепрограммы.</p>	<p>Высокий уровень развития учебной мотивации. Преобладает устойчивый познавательный интерес к изучаемому предмету, который характеризуется устойчивой познавательной активностью на уроках и во внеурочное время, использованием дополнительных источников информации. Учащиеся любят смотреть познавательные телепрограммы.</p>



Сформированность надпредметных умений и навыков	<p>Учащиеся не умеют выделять главное в информации, группировать и классифицировать объекты. Учащиеся проявляют затруднения в самостоятельном выполнении заданий. Пытаются использовать свои витагенные знания, но не умеют это делать. Затруднено воспроизведение витагенной информации.</p>	<p>Учащиеся изредко испытывают затруднения в актуализации витагенной информации. Умеют привлекать витагенные знания в учебном процессе, но не проявляют к этому особого интереса. Способны делать обобщения на уровне элементарных понятий. Учащиеся умеют сопоставлять предыдущие знания с новыми.</p>	<p>Учащиеся умеют сопоставлять предыдущие знания с новыми. Школьники этой группы способны быстро актуализировать витагенную информацию по заданной теме. Выделяют группы объектов на основании общих и существенных признаков, производят обобщения на основе мысленного анализа отношений и связей предметов и явлений. Учащиеся умеют видеть противоречия в учебном материале. Способны использовать витагенные знания в учебном процессе и проявляют интерес к оперированию ими.</p>
Образовательный статус учащихся	<p>Школьники этой группы имеют низкий уровень усвоения знаний, низкую обучаемость. В речи присутствуют просторечные слова и выражения. Фразы в ответах короткие, односложные. Учебный материал заучивают без глубокого понимания. На уроках, как правило, пассивны, с трудом включаются в учебную работу.</p>	<p>У школьников бывают попытки использования сложной для своего возраста терминологии, причем, не всегда удачно: употребляют ее формально, не оправдано, не глубоко. Учебный материал заучивают не всегда осмысленно.</p>	<p>Школьники осознают ценность и значимость научных знаний. Имеют высокий уровень усвоения знаний. Читают много дополнительной литературы. Любят смотреть познавательные телепрограммы. Способны самостоятельно выявлять дефицит, недостаточность собственных знаний и умений, без которых невозможно решение задач нового типа.</p>

Подобная градация на уровни обусловлена тем, что она позволяет обнаружить все типологические проявления витагенного опыта учащихся и тенденции его развития.

При составлении характеристики нами были выделены пять основополагающих компонентов: характер витагенной информации учащихся в знаниях естественно-научного цикла, отношение к природе, уровень развития интереса к природе и изучаемому предмету, сформированность надпредметных умений и навыков, образовательный

статус учащихся. Выделение подобных компонентов характеристики обусловлено рядом положений:

1. Уровень витагенной информированности школьников зависит от их социокультурного окружения, образовательного уровня семьи.
2. Витагенный опыт складывается из опыта действий, опыта чувств, опыта умственных операций и т.п., интенсивность которых зависит от уровня развития познавательного интереса школьников, выступающих в роли субъектов того или иного вида деятельности.
3. Познавательный интерес, являясь главнейшим мотивом учения, способствует формированию не только учебного опыта, но и витагенного, основой которого является витагенная информация.
4. Витагенная информация, выступая как совокупность знаний, чувств, поступков, отражает мироощущение личности на определенных стадиях ее развития. Таким образом, характер витагенной информации является показателем определенного уровня развития витагенной информированности школьников.
5. Характер витагенной информации определяется отношением индивида к тому или иному предмету (в нашем случае – к естествознанию), т. е. витагенная информированность в том или ином предмете напрямую зависит от субъективного отношения индивида к нему.
6. Сформированность надпредметных умений и навыков при характеристике различных групп учащихся по уровню витагенной информированности представляется нам значимой, т.к. показать свою информированность в полном объеме смогут учащиеся, способные выделять главное, группировать, классифицировать объекты, самостоятельно находить информацию и т.д.
7. Высокий образовательный статус учащегося является с одной стороны следствием определенного уровня витагенной информированности, а с другой — предопределяет рост информированности, т.к. ученики с высокой

степенью обучаемости более успешно приобретают и учебный, и витагенный опыт и эффективнее его используют в адекватных ситуациях.

Под витагенной информированностью мы понимаем совокупную витагенную информацию индивида, отражающую уровень его осведомленности в той или иной области знания.

Характер витагенной информации является главным из значимых показателей уровня витагенной информированности школьников в знаниях естественно-научного цикла. Низкий уровень информированности характеризуется элементарными знаниями, которые являются выражением необходимых каждому школьнику знаний на определенном этапе возрастного развития. Низкий уровень информированности мы обозначили как «элементарный», т.к. информация у учащихся этого уровня отрывочная, поверхностная, не систематизированная, на уровне обыденного сознания. Природоведческие понятия не сформированы вообще либо они обобщенные, неконкретные («Лес – это дом диких животных», «Лес – это где много деревьев»). В целом по существу вопроса школьники этого уровня дают небольшое количество содержательных суждений имеющих образовательную ценность, т. е. низкой научной достоверности («Лес – это как бы сад, в котором много растений»). Диапазон информации о предмете ограничен т. е. учащиеся указывают 1 — 2 стороны явления, свойства и т.д. («В пустыне очень жарко, там желтый песок»). Детали в описаниях предметов или явлений указывают редко в силу того, что не развита тонкость наблюдения: учащиеся выделяют только яркие, броские черты объекта («Лес – это место, где живут звери. Волки там охотятся на зайцев и оленей»). Более полно характеризуют объекты природы при помощи вопросов учителя, причем в большинстве случаев присутствуют ассоциативно-житейские объяснения явлений действительности. Школьники, находящиеся на низком уровне витагенной информированности испытывают затруднения в распознавании объектов природы, их группировке и классификации, не

выделяют взаимосвязи в природе либо вообще, либо только на элементарном уровне («Когда наступает зима медведи ложатся спать»).

В целом характер витагенной информации у школьников низкого уровня витагенной информированности можно определить как элементарные житейские знания с низким образовательным потенциалом.

Если на низком уровне информированности знания ограничены и в содержании, и в объеме, и в степени научной достоверности, то на среднем уровне знания у школьников достаточные, причем, оставаясь на элементарном уровне, эти знания в гораздо большей степени базируются на личном витагенном опыте учащихся. Это подтверждается тем, что ученики этой группы практически всегда имеют хотя бы самое общее представление об изучаемом предмете, способны осуществлять произвольный отбор витагенной информации по требуемой теме, но более полно это делают при постановке детализирующих вопросов учителем. Диапазон информации более широк, чем на низком уровне и состоит обычно из 3 — 6 содержательных суждений.

В целом характер витагенной информации группы школьников среднего уровня информированности можно определить как элементарно-эмпирические знания с достаточным образовательным потенциалом.

Витагенная информация у школьников высокого уровня информированности в знаниях естественно-научного цикла развернута и конкретна. Учащиеся могут успешно применять свой витагенный опыт, который близок к научной информации.

Учащиеся дают достаточно точные формулировки элементарных понятий, в которых большую долю имеют пояснения житейского характера. Они демонстрируют широкий диапазон витагенной информации о предмете, явлении, факте, объекте природы, т. е. достаточно большое количество сторон природного явления или предмета не являются полной тайной для школьника («Лес – это место где растет много деревьев. Это красота и общение с природой. Лес – это место, где много вкусных ягод и грибов. Там

живут дикие звери и птицы. Я люблю ходить в лес и зимой и летом!»). Группе учащихся с высоким уровнем витагенной информированности более присущ творческий, не репродуктивный подход к воспроизведению информации. В работах учащихся этого уровня гораздо чаще встречается антропоморфизация, т. е. приписывание специфических свойств человека тому, кто или что им не является – силам природы, растениям, животным и т.д. [29].

В целом информацию учащихся высокого уровня витагенной информированности в знаниях естественно-научного цикла можно охарактеризовать как элементарно-научные знания, обладающие высоким образовательным потенциалом как для дальнейшего развития личности носителя знания, так и для его одноклассников.

Общество передает последующим поколениям не только знания, опыт, но и свое отношение к этим знаниям, к процессу познания окружающего мира в целом и мира природы в частности.

Базовыми параметрами субъективного отношения к природе являются устойчивость, широта, интенсивность и осознанность [45].

Наиболее успешно выявляют личностное отношение учащихся к природе сочинения, т.к. по ним можно определить не только качественно-содержательную характеристику субъективного отношения школьников к природе, но и устойчивость отношения, его широту, интенсивность и осознанность. Сравнение сочинений одного и того же ученика, написанных в разные периоды исследования, дает достаточно убедительную картину развития и модификации отношения к природе.

Личностное отношение к предмету или явлению природы («Я люблю цветы», «Мне нравится мишка» и т.п.) больше показывают учащиеся среднего и высокого уровня информированности. Это связано с тем, что при высоком уровне школьники стремятся дать больше информации, а при низком уровне – недостаток информации сковывает мысль учащихся и они

затрудняются в ее актуализации. В целом, наличие личностного отношения, на наш взгляд является положительным моментом: их присутствие позволяет преподавателю очертить круг интересов школьников к конкретным природным объектам.

С личностным отношением перекликаются оценочные суждения, которые учащиеся либо высказывают изредка, периодически (низкий уровень), либо почти в каждой работе (высокий уровень). Оценочные суждения школьников содержат одобрение либо осуждение поступков, поведения людей в тех или иных ситуациях («Человек приносит природе и пользу, и вред», «Природа – это самое хорошее и чудесное, что есть на Земле»). У школьников с высоким уровнем информированности в знаниях естественно-научного цикла доминирует познавательный компонент в отношениях с природой, тогда как у школьников с низким уровнем он практически отсутствует.

Высокая степень осознанности и устойчивости отношения к природе присуща учащимся с высоким уровнем витагенной информированности. Как правило, широту и интенсивность отношения также показывают в основном школьники с высоким уровнем информированности поскольку эта информированность является прямым следствием указанных параметров субъективного отношения к природе: чем шире и интенсивнее отношение человека к природе, тем больше у него информации о ней. Он интересуется большим кругом объектов и явлений природы, взаимосвязями между ними и, как следствие, витагенная информированность растет пропорционально этому.

Обобщая все вышесказанное об отношении школьников к природе, мы пришли к выводу о том, что особенности субъективного отношения индивида к окружающему миру природы определяют характер витагенной информированности, ее содержание и объем, основы мировоззрения.

Обращение к уровню развития познавательного интереса при составлении типологической характеристики различных групп учащихся по уровню витагенной информированности обусловлено тем, что уровень развития познавательного интереса предопределяет информационный уровень человека в той или иной области знания, поскольку главной целью познавательного интереса является удовлетворение недостатка в знаниях, ощущениях, чувствах, опыте деятельности личности.

В результате проводимой опытно-поисковой работы мы пришли к выводу о том, что учащиеся низкого уровня витагенной информированности в знаниях естественно-научного цикла имеют эпизодический познавательный интерес, проявляющийся в виде заинтересованности ярким, необычным материалом. Учащимся этой группы постоянно требуется стимуляция познавательной активности. Информационная ограниченность в работах учащихся этой группы объясняется низким уровнем развития познавательного интереса («Вода в природе нужна для растений и животных. Животные пьют воду. Человек использует ее для того, чтобы варить еду и пить ее»).

Школьники среднего уровня витагенной информированности в отличие от учащихся низкого уровня проявляют интерес к изучению предметов естественно-научного цикла, но длительной устойчивой познавательной активности не обнаруживают. Проявляют заинтересованность и познавательную активность в определенных учебных ситуациях, обусловленных либо особым содержанием учебного материала либо способом его изучения.

Учащимся с высоким уровнем витагенной информированности, как правило, присущ высокий уровень развития учебной мотивации в целом и, в частности, познавательного интереса как важнейшего мотива учения. Познавательный интерес в данном случае характеризуется устойчивой познавательной активностью на уроках и во внеурочное время,

использованием дополнительных источников информации. В приводимом ниже сочинении ученика второго класса видно использование сведений из дополнительных источников. У него сформированы основы экологического мировоззрения, умение устанавливать взаимосвязи между явлениями и предметами природы. Работа содержит большое количество суждений, имеющих образовательную ценность. Все эти качества у ученика были, несомненно, сформированы под воздействием устойчивого познавательного интереса.

Каждый человек, обладая определенным личным запасом знаний (учебных и витагенных), не мог бы их использовать даже в самой простой житейской ситуации, если бы у него не были сформированы хотя бы на элементарном уровне такие умения как умение воспроизводить информацию и классифицировать ее, выделять главное в информации и делать обобщения, сопоставлять предыдущие знания с новыми, умение самостоятельно осуществлять сбор информации, ее анализ и синтез, другие умения и навыки.

Сформированность надпредметных умений и навыков представляется нам немаловажным фактором формирования витагенной информированности школьников. Учащиеся с низким уровнем информированности не умеют выделять главное в информации, группировать и классифицировать объекты. Воспроизведение витагенной информации в адекватных ситуациях затруднено в силу неумения и нежелания это делать. При самостоятельном выполнении учебных заданий испытывают затруднения.

Школьники среднего уровня информированности гораздо реже испытывают затруднения при актуализации витагенных знаний, т.к. умеют это делать, но не проявляют к этому особого интереса. Учащиеся этой группы умеют сопоставлять предыдущие знания с новыми, но не всегда верно выделяют группы объектов на основании общих и существенных признаков. Способны производить обобщения в информации.



Учащиеся из группы с высоким уровнем информированности способны быстро актуализировать витагенную информацию по заданной теме и проявляют интерес к данному виду деятельности. Выделяют группы объектов на основании общих и существенных признаков, производят обобщения на основе мысленного анализа отношений и связей предметов и явлений. Учащиеся этой группы видят противоречия в учебном материале.

Все вышеперечисленные компоненты типологической характеристики определяют образовательный статус ученика, т. е. то, каким ученик будет в учебном процессе: успевающим или нет, каково будет его место в рейтинге классного коллектива и т.д.

Многолетние наблюдения свидетельствуют о том, что учащиеся с низким уровнем витагенной информированности в знаниях естественно-научного цикла имеют, как правило, в основном удовлетворительные и неудовлетворительные отметки по предмету, а с более высокой информированностью – хорошие и отличные.

Знание учителем уровня витагенной информированности каждого ученика и класса в целом, распределение школьников класса на группы в зависимости от уровня информированности открывает широкие возможности для осуществления на практике идей гуманной педагогики, реализации основных принципов педагогики сотрудничества, базирующихся на идее взаимообогащающего диалога равноправных партнеров, являющихся субъектами учебно-воспитательного процесса – учитель и ученик, ученик – ученик.

Делая вывод о причинах увеличения количества учащихся с высоким и средним уровнями информированности в знаниях естественного цикла, выделяем следующие факторы, способствующие переходу учащихся с низкого уровня на более высокий:

- знание учителем уровня витагенной информированности учащихся;
- субъект-субъектная основа организации образовательного процесса;

- постепенное развитие познавательного интереса;
- осознание ребенком своего незнания;
- формирование ценностного отношения к знанию;
- умение актуализировать витагенный опыт в адекватных ситуациях;
- формирование умения взаимодействовать со всеми субъектами учебного процесса;
- умение соотносить витагенную информацию и научную;
- умение преодолевать когнитивный диссонанс;
- своевременная и грамотная корректировка житейских представлений учащихся;
- создание успеха для каждого ученика.

## **Технологический алгоритм витагенного обучения школьников**

Результаты исследования и практика нашей работы, а также исследования других авторов свидетельствуют о необходимости изучения и привлечения витагенного опыта школьников в процесс образования.

Нами была разработана адаптивная технология изучения витагенного опыта участников образовательного процесса при формировании естественно-научных представлений школьников, которая была проверена в ходе опытно-поисковой работы. Технология содержит следующие шаги:

1. Выявление содержания витагенного опыта с помощью визуализации.
2. Выявление витагенного опыта с помощью экспресс-опроса.
3. Выявление витагенного опыта с помощью его вербализации всеми участниками образовательного процесса.
4. Анализ витагенного опыта. Выявление его характера и объема, установление связей между ними.
5. Определение базового, устойчивого, существенного и личностно-значимого ценного опыта.
6. Определение оснований для классификации витагенного опыта, его классификация. Объединение естественно-научной информации.
7. Определение возможности целенаправленного педагогического воздействия в условиях формирования естественно-научных знаний.
8. Определение условий для использования витагенного опыта при конструировании научных знаний в области естествознания.
9. Привлечение витагенного опыта участников образовательного процесса к формированию естественно-научных представлений школьников.

Данная технология является адаптивной в силу ее гибкости, мобильности, устойчивости при условии системного ее использования с учетом содержания и значимости каждого из представленных шагов, позволяющих при возможных отклонениях от ожидаемых результатов производить ее трансформацию и модификацию.

Неоднократно делались попытки создать некую схему, алгоритм, которые помогли бы педагогу-практику целенаправленно осуществлять на уроках витагенное обучение. Подобная попытка содержится и в настоящем диссертационном исследовании (см. таблицу).

Таблица 2

**Технологический алгоритм использования  
витагенного опыта школьников в учебном процессе**

Этапы	Содержание этапа	Дополнительное содержание этапа
1	2	3
I. Подготовительный этап	1. Определение темы или раздела учебного курса для изучения с опорой на витагенный опыт. 2. Выбор голографического приема или нескольких приемов актуализации витагенного опыта школьников.	Прогнозирование результатов актуализации витагенного опыта школьников.
II. Информационно-просветительский этап	Информирование учащихся о целях предстоящей работы по изучению темы.	
IV. Содержательнотехнологический	1. Определение точек опоры в витагенной информации учащихся для изучения нового (теоретического) материала. 2. Определение преподавателем стратегии и тактики дальнейшего изучения учебного материала с учетом витагенной информированности школьников и ее научной ценности. 3. Изучение нового материала с опорой на витагенную информацию, которая представляет ценность для образовательного процесса через привлечение опыта школьников во время урока или учебного занятия.	Учет специфики изучаемого предмета или отдельной темы, а также уровня подготовленности учащихся по данному предмету. Создание ситуации успеха для учащихся.
V. Корректировка	Анализ и корректировка ошибочных	Формирование ценностного

витагенного опыта	представлений школьников на уроках в различных видах деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной).	отношения к витагенной информации и научному знанию.
VI. Итоговая диагностика	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выбор приемов, способов итоговой диагностики.</li> <li>2. Итоговая диагностика изученного материала (контроль знаний и умений).</li> <li>3. Анализ результатов итоговой диагностики: <ul style="list-style-type: none"> <li>— уровень сформированности теоретических знаний и практических умений;</li> <li>— использование школьниками в ответах откорректированной витагенной информации.</li> </ul> </li> <li>4. Вывод о влиянии витагенного изучения темы (раздела) на формирование конкретного когнитивного опыта.</li> </ol>	
VII. Планово-прогностический	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определение учителем основных направлений своей деятельности в методическом и технологическом аспектах.</li> <li>2. Прогнозирование влияния витагенных технологий на развитие учащихся.</li> </ol>	

Само понятие «алгоритм» подразумевает строго последовательное выполнение определенной совокупности операций (приемов), которое позволяет реализовать образовательные задачи.

Представленный технологический алгоритм имеет замкнутый цикл повторяющихся шагов, позволяющих на каждом конкретном этапе иметь релевантную информацию о состоянии управляемого процесса.

По нашему мнению, данный алгоритм имеет универсальный, внепредметный характер, т. е. может быть использован в рамках изучения различных школьных дисциплин на всех этапах возрастного развития учащихся. Но совершенно естественна, на наш взгляд, ограниченность применения витагенного обучения при изучении ряда специфических предметов, например, алгебры, т.к. в этом случае речь будет идти не столько об опоре на витагенный опыт школьников, сколько о перспективе

применения на практике получаемых на уроке знаний, о их роли в жизни человека.

Наш технологический алгоритм использования витагенного опыта школьников в учебном процессе имеет семь последовательных этапов: подготовительный, информационно-просветительский, исходной диагностики, содержательно-технологический, корректировки витагенного опыта, итоговой диагностики, планово-прогностический.

Подготовительный этап предполагает от преподавателя действий, выполнение которых предопределяет в дальнейшем успешность актуализации и использования витагенного опыта школьников. Учителю необходимо обоснованно, исходя из своего витагенного и преподавательского опыта, в какой-то мере используя педагогическую интуицию, определить тему либо целый раздел преподаваемого курса, который он предполагает изучать с опорой на витагенный опыт школьников. Исходя из вышеизложенного, учитель выбирает приемы актуализации витагенного опыта учащихся так, чтобы они позволили им максимально полно продемонстрировать свою витагенную информированность по данной учебной теме. Это могут быть такие приемы как прием стартовой актуализации жизненного опыта, прием дополнительного моделирования незаконченной образовательной модели, прием ретроспективного сослагательного наклонения и др. Когда определены тема и приемы актуализации, педагог переходит ко второму этапу технологии – информационно-просветительскому.

Информационно-просветительский этап предполагает информирование учащихся о целях предстоящей работы по изучению той или иной темы, с процедурой их ознакомления с новым материалом.

Исходная диагностика – ключевой шаг в технологии витагенного обучения, т.к. от результатов диагностики зависит в какой мере будет возможно реализовать витагенную стратегию изучения темы, раздела. Поясним: после того, как учитель выявил содержание витагенного опыта своих учеников он должен эту информацию соответствующим образом для

себя проанализировать. При анализе необходимо обратить внимание на следующие параметры витагенной информации: количество содержательных суждений в ответах учащихся, т. е. объем информации, который показали школьники; осознанность витагенного опыта учащимися, которая предполагает что информация усвоена ими глубоко, ученики осознают ее важность; личностная значимость витагенного опыта для учащихся, которая обозначает, пережил ли он его, стал ли этот опыт в полной мере достоянием его личности, либо этот опыт признается учащимся как несущественный, второстепенный, не заслуживающий внимания; степень научной достоверности, которая представляется нам существенной при анализе витагенного опыта в силу того, что данный параметр определяет дальнейшие действия учителя по изучению темы. Степень расхождения витагенных знаний и образовательных может быть разного уровня: несовпадение отдельных частей знания; противоречие, т. е. опыт личности отрицает объективный характер образовательных знаний, вызывает сомнение и требует дополнительных доказательств; неприятие – такой уровень расхождения, при котором ставится под сомнение сама идея, содержащаяся в образовательных знаниях; отрицание – активное неприятие образовательной идеи, выдвижение аргументов, доказывающих ее несостоятельность; взаимоисключение предполагает не только выдвижение аргументов против образовательной идеи, которая диаметрально противоположна витагенному опыту личности, но и стремление предложить альтернативную идею.

Образовательная задача преподавателя заключается в умении диагностировать степень расхождения между витагенными и образовательными знаниями и, опираясь на систему научных доказательств, раскрыть образовательную ценность жизненного опыта учащихся [7].

В ходе анализа витагенной информации и витагенного опыта, актуализированных школьниками, необходимо сделать вывод об адекватности терминов в витагенной информации и научной терминологии: в чем различие и сходство, в чем могут быть точки соприкосновения, на что

можно будет опереться при формировании теоретического знания, а что необходимо будет отвергнуто?

Витагенный опыт, который преподаватель планирует использовать, должна соответствовать критериям отбора определенным нами ранее.

Этап исходной диагностики заканчивается выводом о возможности опоры в обучении на выявленный у школьников витагенный опыт и его систематизацией. Учитель приводит в систему ответы учащихся: на что будет осуществляться опора в обучении, а что будет аргументированно отвергнуто; какую информацию необходимо использовать в первую очередь, а какую в последнюю; в чем ошибочность представлений учащихся. Эта работа по систематизации витагенного опыта позволит ему определить направление дальнейшей работы, акцентировать внимание учащихся на том или ином блоке знания.

Содержательно-технологический и коррекционный этапы технологии находятся в тесной взаимосвязи. Первый из них преследует цель: сформировать у школьников научные представления и понятия на основе витагенного опыта учащихся. Второй: привести витагенную информацию в соответствие с требованиями современной науки.

По нашему мнению, эти два процесса не могут протекать изолированно друг от друга, поскольку они взаимообусловлены и взаимозависимы в том, что в процессе формирования у школьников теоретического знания обязательно происходит уточнение витагенной информации, ее дополнение, иногда отрицание жизненных установок и их замена новыми, научно достоверными. В традиционной модели обучения происходит произвольная, не целенаправленная корректировка витагенной информации, которая в технологии витагенного обучения становится одной из главных задач преподавателя.

На данном этапе учитель, имея на руках проанализированные и систематизированные витагенные воспроизведения учащихся по теме, которую только предстоит изучать, определяет точки опоры в витагенной



информации школьников. Например, если при изучении темы «Природное сообщество лес» большинство учащихся указали основные виды лесных животных, то учитель при изучении этой темы уже не будет на это тратить драгоценное время урока, а использует его на углубление материала: классификацию и группировку животных, растений, знакомство с редкими представителями флоры и фауны, их образом жизни. Эту деятельность учитель может проводить сам, но в витагенном обучении ученик является полноправным партнером учителя, поэтому необходимо привлекать к освещению этих и других вопросов учеников, владеющих данной информацией. Они могут выступать в роли консультантов, докладчиков, помощников – дублеров учителя, руководителей исследовательских групп. В это время важно не только показать учащимся их неверные представления, в чем их ошибочность, но и пытаться формировать ценностное отношение к витагенной информации через создание ситуации успеха («Оказывается, я вот сколько об этом знаю!») и к научной информации как важному элементу жизни и деятельности людей. При этом необходимо учитывать специфику изучаемого предмета или отдельной темы в нем, т. е. уровень расхождения образовательной и витагенной информации будет разным, к примеру, на уроках природоведения и русского языка. Кроме того, необходимо учитывать уровень подготовленности учащихся по данному предмету: если предмет изучается не первый год – витагенной и образовательной информации у школьников больше, и она носит более согласованный и систематизированный характер, а если к изучению предмета учащиеся только приступают – уровень их подготовленности ниже, поскольку этот предмет ими часто не осознается как некое знание применимое в жизни, а тем более не осознают, что они уже владеют определенной этой информацией.

После того, как учитель определил ключевые точки опоры в витагенной информации ему необходимо наметить общую стратегию и тактику изучения темы. Преподаватель отбирает содержание материала, определяет круг

знаний, умений и навыков учащихся, планирует методы, приемы и средства обучения. Все это педагог определяет не спонтанно, а в соответствии с уже знакомым ему витагенным опытом школьников, который был им проанализирован.

Изучение нового материала с опорой на витагенный опыт учащихся, имеющий научную ценность, строится учителем по заранее выбранной им модели, но с обязательным учетом следующих моментов: привлечение опыта учеников во время урока для изучения нового материала; анализ и корректировка ошибочных представлений школьников в различных видах деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной). Важно, чтобы корректировка витагенной информации происходила не по схеме: «Делай теперь так..., а не этак...», «Забудьте то, что вы знали об этом и запомните что ...». Эта работа достаточно трудна для ученика младшего школьного возраста. Ему приходится преодолевать сопротивление своего внутреннего опыта, который часто был приобретен им не спонтанно, наскоком, а при личном участии, иногда буквально выстрадан ими. Преодолению когнитивного диссонанса, который часто наблюдается в этом случае, способствует создание учителем ситуации успеха для учащихся. А в каком виде учебной деятельностью (индивидуальной, групповой или фронтальной), форме работы (доклад, консультации для одноклассников и др.) эту ситуацию создаст учитель – зависит от его педагогического мастерства и глубины его знания витагенного опыта каждого конкретного ученика.

Итоговая диагностика проводится преподавателем как обычный контроль знаний, умений и навыков, с той лишь разницей, что он может быть проведен в форме традиционной контрольной работы либо с помощью голографических приемов витагенного обучения. При анализе результатов итоговой диагностики преподаватель обращает внимание не только на уровень сформированности необходимых теоретических знаний и практических умений и навыков, но и на использование школьниками в ответах откорректированной витагенной информации. Если в контрольной

работе присутствуют повторы ошибочных представлений – это повод для серьезной индивидуальной работы с этими учащимися. Для себя преподаватель делает вывод о целесообразности и результативности витагенного обучения данной темы, о его влиянии на формирование конкретного когнитивного опыта. Учитель также делает выводы о сохранении или изменении модели либо отдельных методов и приемов изучения предмета или отдельной темы учебного курса.

Планово-прогностический этап предполагает необходимость определения учителем основных направлений своей деятельности в методическом и технологическом аспектах, прогнозирования влияния витагенного обучения на развитие учащихся в целом и отдельных их качеств.

## Литература

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496с.
3. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? М.: Просвещение, 1986. –176с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. М.: Просвещение, 1982.
5. Бадинзян И. В. Развитие мыслительной деятельности младших школьников. //Методические и теоретические основы процесса обучения в начальной школе. Сборник трудов. М.: 1978. – С.71—77.
6. Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций (материалы лекций). Екатеринбург, 1997. – 15с.
7. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование: Голографический подход. Екатеринбург, УрГПУ, Департамент психолого-педагогического образования, центр образовательных технологий, 1999. – 136с.
8. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций. Часть 1. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 320с.
9. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. М. В. Матюхина и др. М.: Просвещение, 1984. – 256с.
10. Выготский Л. С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. //Психологическая наука и образование. – 1996. — №1. – С.5 – 19.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536с.
12. Глассер У. Школы без неудачников. Пер. с англ. /Ред. В. Я. Пилиповский. М.: Прогресс, 1991. – 184с.

13. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: 1972. – С. 92 – 95.
14. Занков Л. В. Беседы с учителями (вопросы обучения в начальных классах). //Избранные педагогические труды. М.: Новая школа, 1996. – 432с.
15. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1997. — С. 51 – 53.
16. Калмыкова З. И. Педагогика гуманизма. М.: Знание. 1990. – С. 12.
17. Качалов Д. В. Витагенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов. //Дис.... канд. пед. наук. Екатеринбург, Уральский гос. пед. ун-т, 1998. – 150с.
18. Корнеев П. В. Жизненный опыт личности. М.: Изд-во политической литературы, 1985. – С.128.
19. Коротаяева Е. В. Педагогика взаимодействий. Екатеринбург, Уральский гос. пед. ун-т, 1999. – 147с.
20. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224с.
21. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989. – 127с.
22. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, Деловая книга, 1999. – 272с.
23. Лушников И. Д. Формирование понятий школьников с учетом их жизненного познавательного опыта. Свердловск, 1976. – С.76.
24. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: Просвещение, 1977. – 224с.
25. Окунев А. А. Как учить не уча: 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. Санкт-Петербург: «Питер-пресс». 1996. – 448с.
26. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь. /Под ред. Белкина А. С. Екатеринбург, УрГПУ. 1995. – 22с.

27. Педагогическое наследие: Каменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. — Ж., Песталоцци И. Г. /Сост. М. В. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. — 416с.
28. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. /Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 1999. — 544с.
29. Психологический словарь. /Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика — Пресс, 1997. — 440с.
30. «Русский вестник». М.: 1862. — С.4.
31. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. — 256с.
32. Сенько Ю. В., Тамарин В. Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. М.: Знание, 1989. — 80с.
33. Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1. М.: Изд-во. АН СССР, 1952. — С. 326.
34. Симонов В. М. Педагогика. Краткий курс лекций. М.: Волгоград, Учитель, 1997. — 72с.
35. Смирнов И. Н., Титов В. Ф. Философия. М., Российская экономическая академия имени Г. В. Плеханова. — 1996. — 192с.
36. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. /Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. — 560с.
37. Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя. //Педагогические сочинения. М.: Учпедгиз., 1953. — 19с.
38. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. — 188с.
39. Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М.: Сфера, 1995. — 160с.

40. Хуторской А. В. Технология эвристического обучения. //Школьные технологии, 1998. — № 4. — С.55 — 75.
41. Цырлина Т. В. «Вакцина» от дискриминации. //Директор школы. 1996. — №2.
42. Шацкий С. Т. Методические изыскания. //Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: 1980.
43. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
44. Якиманская И. С., Рыжухина И. Предмет анализа – субъектный опыт. //Директор школы. — 1999. — № 8.
45. Ясвин В. А., Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996. – 480с.