**Машарова Татьяна Викторовна. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Ярославль, 1999 392 c. РГБ ОД, 71:00-13/125-4**

Ярославский государственный педагогический университет

на правах рукописи

Машарова Татьяна Викторовна

**Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Специальность - 13.00.01 - общая педагогика

Научный консультант: доктор педагогических наук,

профессор Рожков М.И.

***S (***



Ярославль - 1999

Оглавление

С. 4-19

С. 20-64 С. 20-39 С. 39-52

С. 52-63 С.63-64

С.65-156 С.65-103 С.104-132

С.133-150 С ,150-156

С.157-235

С. 157-191

С. 191-210

С.210-229 С. 229-235

Введение.

Глава 1.Сущность процесса социального самоопределения подростка.

1. Социальное самоопределение как педагогическое понятие
2. Структура процесса социального самоопределения.

1.3 Особенности социального самоопределения подростка

Выводы по первой главе Глава 2. Возможности учебной деятельности в социальном самоопределении подростка

* 1. Особенности учебной деятельности подростка
	2. Определение социальной позиции подростка
	3. Взаимоотношение и взаимодействие учителя и ученика в организации учебной деятельности Выводы по второй главе

Глава 3.Моделирование ситуативной доминанты в учебной деятельности v

1. Ситуативная доминанта как структурный компонент учебной деятельности
2. Учет ситуативной доминанты как общепедагогическое требование к образовательному процессу
3. Модель организации учебного процесса на основе учета ситуативной доминанты

Выводы по третьей главе

Г лава 4. Технология структурирования учебной ситуации С.236-306

4.1 .Условия реализации ситуативной доминанты С.236-258

4.2..Рефлексия ученика и учителя в учебной деятельности С.258-280

1. Содержание и анализ результатов экспериментальной педагогической деятельности С.280-305

Выводы по четвертой главе С.305-306

Заключение С.307-309

Список литературы С.310-347

►

і

і

Приложения 4 С.348-392

**Введение**

На рубеже веков и тысячелетий сфера образования находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к ее меняющимся потребностям и вместе с тем активно влияя на состояние среды. Следовательно, изменяется и функция школы. Если до сих пор школа ограничивала свою задачу формированием определенного минимума знаний, умений и навыков, и эта задача была доминирующей, то в новой социальной ситуации она должна выполнять все более социализирующую функцию ребенка. Воспитание предполагает не только формирование личности, но и создание условий для развития индивидуальности.

Одна из главных задач воспитания человека - его социальное самоопределение, которое зависит от реализации двух важнейших условий. Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения. Второе условие -

.«Л

самореализация детей в процессе социального взаимодействия.

При реализации новой функции школы всякое обучение должно быть личностно значимым, социализирующим ребенка в плане социального опыта и социальных отношений, но педагоги не готовы к выполнению этой задачи и организуют свою деятельность по-старому. К сожалению, и в литературе процессы социализации на сегодняшний день рассматривают не с позиций использования этой задачи в учебном процессе.

В теоретических положениях психолого-педагогических дисциплин молено встретить декларации по поводу учета индивидуальных качеств личности ученика, но в практике мы наталкиваемся на противоречие: личностно-ориентированный подход предполагает опору на субъектный опыт ученика,, а на самом деле цели обучения ставит сам учитель, не предлагая осознания и выбора в том, что нужно делать ученику; или, учитывая его индивидуальные особенности, предлагает без выбора характер и организацию деятельности в процессе взаимодействия.

Следовательно, возникают противоречия между утверждением социальности как необходимого для развития личности и теорией обучения (дидактикой), которая предполагает основное усвоение стандартов при четко организованном процессе усвоения учебного материала. Все это выводит нас на проблему рассмотрения социальной функции процесса обучения и реализации данной функции в организации учебной деятельности школьника. Поэтому вопрос о технологии учебной деятельности ученика, в процессе которой создаются условия для самоопределения личности - одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических проблем.

В деятельности личность имеет дело с освоением все новых и новых ее видов, что предполагает ориентировку в системе ее связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. При этом речь идет о личностно значимой доминанте, т.е. об определении главного, сосредоточении внимания на нем. В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости. Идея ситуативной доминанты не случайна, так как именно в ситуации происходит взаимодействие. Ранее в основном говорили об учебной ситуации, а здесь другая ситуация - социальная учебная ситуация. Всякая учебная ситуация имеет свою социальную окраску, а это взаимоотношения учителя, ученика и других субъектов. Учебная ситуация - это внешняя сторона процесса обучения, а ситуативная доминанта - это внутренняя сторона данного процесса, это то, что происходит с самим человеком.

В контексте личностно-ориентированного подхода к обучению «личность» молено рассматривать через «систему отношений», в которые она включена (C.J1. Рубинштейн). Следовательно, данный подход ориентирован на систему отношений человека, в основе которого лежит то, как человек взаимодействует с другими, как он осуществляет это взаимодействие, исходл из индивидуальных качеств и при этом

**б**

ориентируясь на способы взаимодействия. В то же время мы учитываем в работе индивидуальность ученика, его непохожесть и рассматриваем ребенка в учебной деятельности, элементом которой является учебная ситуация. Можно сказать, что в нашем подходе мы определяем его как единство личностного, индивидуального и деятельностного компонентов. Выделяется ряд исследований, в которых приоритетным является один из вышеперечисленных компонентов. Деятельностный компонент отражен в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.В. Репкина, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. Личностный компонент наиболее глубоко представлен в исследованиях Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. Основой этого компонента является ученик, способный находить личностный смысл и занимать определенную позицию в деятельности, обладающий правом свободного выбора.

В условиях учебной деятельности учитель создает ситуации, способствующие осознанию школьниками личностного смысла обучения, учитывает ситуативную доминанту каждого и определяет на ее основе занимаемую в конкретных условиях позицию школьника и помогает осуществлению свободного выбора ученика, который согласован с личностным смыслом.

Реализация в условиях образования гуманистических принципов приводит к необходимости разработки методов и средств, помогающих школьникам самоопределяться и самореализоваться в условиях учебной деятельности. Основой для подобных разработок служит теория учебной деятельности, которая в настоящее время является научным приоритетом России.

Если рассматривать личность как объект, то необходимо учитывать, что общие социальные условия определяют специфические социальные условия жизни людей (В.А. Ядов). Субъективные свойства личности формируются в процессах предметной деятельности, выражаются в определенных свойствах сознания, в разнообразных творческих проявлениях, включая активное формирование новых общественно необходимых функций и образцов поведения. Социальные условия (общие и специфические) сказываются на интересах индивида. При этом на основе динамической системы потребностей и предшествующего опыта субъект формирует определенные и относительно устойчивые предпочтения (диспозиции) к восприятию и способу действий в конкретных ситуациях. Формирование, новых потребностей, интересов и диспозиций стимулирует творческое, нестереотипное поведение, выход за рамки жестких ролевых предписаний, возможный лишь при условии развитого самосознания.

Ребенок растет, развивается и пробует выбрать себе свою позицию в системе социальных отношений. Критериями, свидетельствующими о социальном становлении личности, являются социальная адаптированность и социальная автономность. Исходя из этих критериев, в педагогической деятельности являются важными не только социальные факторы, но и психолого-педагогические факторы (социальные пробы - М.И. Рожков)\* Ребенок должен вьібраіь себе ту позицию, которая ему ближе, которая позволит ему реализовать себя в системе социальных отношений. А здесь идет уже подбор содержания, методов, форм и средств педагогического взаимодействия. В социальной пробе на видном месте стоит самоактуализация, т. е. ребенок должен понять, что нужен выбор. Ядром этого является мотив, который выступает как предпосылка выбора. Оценка этого выбора - рефлексия. Педагог должен помочь в процессе анализа, в процессе рефлексии оценить то, что выбрал ребенок, и провести коррекцию выбора, если в этом возникает необходимость. Социальные пробы создают условия для ребенка, чтобы он сам нашел, выбрал для себя то, что необходимо. Он может сделать это и в общении, и в деятельности, и в самопознании. Это могут быть разные виды деятельности (реальная деятельность и имитационная деятельность). Чаще всего в исследованиях используется имитационная деятельность, так как в

ней ребенок, в соответствии с правилами игры попадает в ситуацию выбора (например, учебная деятельность). Речь может идти и о специально организованном общении, о выборе ориентиров в общении, о формировании коммуникативной культуры через выбор, о необходимости рефлексии данной деятельности. Ребенок должен быть готов к самостоятельности, “нужен человек действия” (К.Д. Ушинский). Поэтому задача педагога - создать условия, которые бы помогли ребенку реализовать себя в окружающей среде, с окружающими людьми и с окружающим миром.

Самоопределение личности - это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Если учебную деятельность рассматривать как деятельность по решению учебных задач, а каждая из них направлена не на изменение объекта деятельности, а на изменение самого субъекта этой деятельности, следовательно, в ходе учебной деятельности в той или иной степени происходит реализация возможностей индивида. Тогда роль педагога заключается еще и в том, чтобы помочь ученику в этой самореализации; чем она будет более личностно значима, тем больший эффект получает ребенок в плане своего социального становления.

Обычно в исследованиях искусственно отделяют ребенка от социальных отношений. И если рассматривать социальные ситуации как ячейки, в которые попадает ребенок, вырабатывает свою концепцию поведения, вырабатывает свою собственную позицию, следовательно, необходим мониторинг социального развития ребенка, его социальных связей, необходимо искать подходы, адекватные сегодняшнему дню. Самоопределение - нахождение места человека в системе социальных отношений, ребенок же определяется в системе социальных отношений, которые складываются в разных видах деятельности, в том числе учебной. Ученик самоопределяется - это значит определяется в системе отношений, в социальной роли.

Проблема социального самоопределения подростка в учебной деятельности актуальна, так как, с одной стороны, она обусловлена потребностями общества и предполагает потребность личности в том, чтобы учебная деятельность была неотделима от всех других факторов, определяющих\* социальное развитие ребенка, и возможность самоопределяться возникает как стремление и потребность; но, с другой стороны, учебная деятельность в современном образовательном процессе предполагает жестко зафиксированные формы работы ребенка без учета самореализации личности, поэтому возникает противоречие. Оно выражается в том, что не учитываются социальные функции учебной деятельности, а организационные формы учебной деятельности, методы работы, отсутствие вариативных программ не дают реализовать ребенку себя, и сама форма организации недостаточно способствует развитию личностных качеств. Этот аспект в психолого-педагогической литературе освещается двояко: активно идет речь о связи учения и развития (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), и в то же время частные методики ориентированы на усредненного ученика без учета качеств личности; с одной стороны, проблема развивающего обучения, а, с другой стороны, даже в этой системе обобщенный унифицированный характер воздействия на ученика, который обеспечивается для всех без исключения. Традиционное обучение, его содержание и формы вступают в противоречие с потребностями учеников, происходит становление ученика, но это не есть самоопределение личности.

*Противоречие объективно существует, втом, что каждый ученик индивидуален и ему необходима такая организация учебной деятельности, которая бы обеспечивала его адекватное социальное самоопределение и создавала бы базу для его социального развития в дальнейшем; и в недостаточности рассмотрения и учета принципов в обучении, которые были бы направлены на привлечение индивидуальной*

*активности каждого школьника, разработку теоретико-методические основ и технологии реализации этого процесса.*

Таким образом, противоречие обусловливает проблему исследования при каких условиях может происходить социальное самоопределение подростка в учебной деятельности?

***Цель исследования*** - разработать организационно-педагогические основы учебной деятельности как фактора социального самоопределения подростка.

***Объект исследования*** - процесс социального самоопределения подростка.

***Предмет исследования -*** теоретико-методические основы построения учебной деятельности как фактора социального самоопределения подростка.

***Гипотеза исследования.*** Учебная деятельность выступает одним из эффективных факторов процесса социального самоопределения подростка, если

-организация этой деятельности основывается на личностно­

ориентированном подходе, который предполагает выделение ученика как субъекта, развитие его способностей как индивидуальных возможностей, разработку обучающих технологий, обеспечивающих реализацию основной цели образования;

-средством его реализации выступает учет ситуативной доминанты, складывающейся в этой деятельности, как необходимого условия в реализации данного подхода;

-процесс социального самоопределения выступает средством учебного действия и его рефлексии.

***Задачи исследования:***

1. Выявить возможности учебной деятельности в педагогическом обеспечении социального самоопределения подростка.
2. Выделить особенности социального самоопределения подростка.
3. Разработать модель обучающей системы, в которой наиболее вероятно разрешение учебных ситуаций с учетом ситуативной доминанты.
4. Обосновать педагогические принципы в организации учебной деятельности на основе учета ситуативной доминанты.
5. Определить педагогические условия и средства, способствующие социальному самоопределению подростка в учебной деятельности.

***Методологической основой исследования*** являются классические положения и выводы философии, психологии и педагогики о развитии и социализации подростка, связанной с психологическим становлением подростка.

Исследование опирается на методологию педагогики, понимающей формирование личности как процесс его *индивидуальной* активности в деятельности и общении.

Использованы следующие положения и концепции:

* личностно-ориентированный подход к организации педагогического процесса, который предусматривает единство в рассмотрении сочетания становления общественных отношений человека с учетом его индивидуальности и через включение в деятельность и общение (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Л.И. Буева, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.И. Новикова,

А.В. Петровский, В.В. Репкин, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина,

Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др).;

* положения о возрастной периодизации и психологических особенностях подросткового возраста (Л.И. Божович, Г Дюпон,

Д. Ловингер, Ж. Пиаже, Р. Селман, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон);

* гуманизация учебно-воспитательного процесса (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий,);
* исследования о значимости отношений сотрудничества в учебной деятельности (ІІ1.А. Амонашвили, А.С. Белкин, А.А. Бодалев, И.П. Волков, Л.С. Выготский, Е.Н. Ильин, Я.А. Коломинский, А.А. Леонтьев,
1. В. Мудрик, В.Д. Семенов, В.Ф. Шаталов и др.); теория управления (В.Г. Афанасьев, Ю.А. Тихомиров, Л.И Уманский, Р.Г. Шакуров и др.)
* теории социализации ребенка, понимаемой как включение ребенка в систему общественных отношений (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфов, И.С. Кон, В.В. Лебединский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и др.) и личность как субъект межличностных отношений (Л.И. Божович, B.C. Мерлин,
1. Д. Небылицын, Б.М. Теплов и др.); теория социального взаимодействия (Л.В. Байбородова, А.А. Бодалев, М.С. Каган, Х.Й. Лийметс, Дж. Мид );
* исследования, связанные с реализацией концепции личности в жизненных отношениях (А.А. Деркач, А.Ю. Кривокулинский,

А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Е.Б. Старовойтенко и др.); о внутреннем раздвоении сознания; (М.М. Бахтин, B.C. Библер, И.Е. Берлянд, P.P. Кондратов и др.);

* исследования ***по*** самовоспитанию, самопознанию личности (Ю.П. Азаров,., А.Я. Арет, В.Г. Афанасьев, С.Б. Елканов, А.В. Иващенко, Ю.М. Орлов, А:В. Петровский, Л.И. Рувинский и др.);
* положения, связанные с обоснованием механизма психологической “защиты” в структуре Я-концепции (А. Адлер, Ф.В. Бассин, Э. Берн, К. Роджерс, А. Фрейд, 3. Фрейд и др.) и показывающие закономерности процесса становления Я-концепции личности (Л. Колберг, Дж Марсиа,

Э. Фромм, Э. Эриксон);

* системный подход как направление методологии научных знаний, социальных процессов, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг,
1. В. Карпов, В.М. Садовский, Л.Ф. Спирин, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и

ДР-);

• исследования, связанные с функционированием педагогических систем и позволяющие проследить динамику учебно-познавательного процесса (Е.П. Белозерцев, В.П. Беспалько, М.М. Левина,

И.Т. Огородников)

оптимизацию процесса обучения (Ю.К. Бабанский) и интеллектуальную активность учащихся в учебном процессе, поэтапное формирование умений и умственных действий ( А.Я. Богоявленская, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина,

Д.Б. Эльконин); обоснование активизации возможностей личности (Т.Н. Шамова), развитие способностей и качеств творческой личности, профессиональное владение педагогическим мастерством и технологиями обучения и воспитания ( В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, И.Я. Зязюн,

1. А. Кан-Калик, М.В. Кларин, В.Н. Харькин, и др.).

***Опытно-экспериментальной базой исследования*** служили инновационные учебные заведения г.Кирова (экономико-правовой лицей, школа с гимназическими классами № 21, Вятская гуманитарная гимназия, коммерческий лицей) и Кировской области (лицей г. Слободского, гимназия г. Кирово-Чепецка, Куменская, Унинская, Советская, Пижанская, Нолинская, Вятскополянская средние школы), гимназия г. Глазова, гимназия г. Ижевска, городской методический центр г. Кирова и Кировский областной ИУУ, Вятского и Ярославского государственных педагогических университетов.

Решение поставленных задач и проверка гипотезы осуществлялись комплексом взаимно дополняющих и проверяющих теоретических, эмпирических и математических методов исследования.

***Методы исследования*** определялись его целью, решением теоретических и практических задач, а также подходами, реализованными в исследовании: теоретический анализ предмета и проблемы исследования на основе изучения философской, психологической, социологической, педагогической литературы и эмпирических данных; моделирование; сравнительно-исторический и логический анализ; анализ собственной педагогической деятельности (структурно-системный анализ); изучение и обобщение массового передового педагогического опыта, документации, продуктов совместной деятельности детей, проведение преобразующего педагогического эксперимента; анкетирование; беседы; интервьюирование; наблюдение; самонаблюдение и самоотчет учащихся; социометрические методы; статистическая обработка.

***Основные этапы исследования.***

1991-1993 гг. Устанозление исходных фактов исследования, осознание его замысла, Реализация обучения школьников с учетом принципа ситуативной доминанты в рамках преподавания естественнонаучного и гуманитарного циклов.

1993-1996 гг. Выделение теоретического материала в отдельный курс для учителей,, работающих с подростковым возрастом. Разработка методологического аппарата, выявление основной идеи реализации ситуативной доминанты в учебном процессе.

1996- 1998 гг. Разработка структуры и содержания ситуативной доминанты в учебной деятельности как фактора социального самоопределения. Осмысление теоретических основ учебной деятельности, ее социальной функции. Разработка материалов для констатирующего эксперимента по охарактеризованным ранее диагностическим методикам, сбор экспериментальных данных и их обработка, получение массовой картины выявления роли ситуативной доминанты. Разработка содержательных и технологических основ использования ситуативной доминанты в организации учебной деятельности.

1999 г. Окончательная корректировка методологического аппарата курса, подготовка к публикации монографии. Проведение заключительной фазы формирующего эксперимента, сравнительно-сопоставительный анализ итогов констатирующего, формирующего экспериментов, выявление эффективности результатов исследования. Продолжение разработки технологических основ учета ситуативной доминанты.

Систематизация, теоретическое обоснование и оформление результатов исследования в виде докторской диссертации.

***Апробация и внедрение результатов исследования.***

Результаты исследования докладывались и получили одобрение на международной конференции (Россия - Швеция, 1998), на Всероссийских семинарах, а также на федеральных и региональных конференциях в Арзамасе (1997, Барнауле (1998), Глазове (1994, 1997), Ижевске (1996, 1999), Кирове (1991, 1992, 1995, 1996, 1997, 1999), Краснодаре (1998), Нижнем Новгороде (1998), Орле (1993), Рязани (1996, 1998, 1999), Самаре (1997), Смоленске (1997), Туле (1996), Уфе (1998), Ярославле (1996, 1998).

Внедрение научных результатов осуществлялось в процессе публикации книги, пособий, статей, научно-методических материалов общим объемом более 90 п.л., а также организации опытно­

экспериментальной работы в ЯГПУ, ВГПУ, чтения лекций в ИУУ Кировской области.

***Научная новизна исследования*** состоит в том, что в нем выявлены особенности социальной функции учебной деятельности подростка, разработана модель обучающей системы, в которой наиболее вероятно разрешение учебных ситуаций с учетом ситуативной доминанты, обоснованы педагогические принципы данной обучающей модели,

определены педагогические условия, способствующие социальному самоопределению подростка.

***Теоретическая значимость исследования*** заключается в том, что разработаны теоретико-методологические основы организации и осуществления учебной деятельности с использованием принципа учета ситуативной доминанты, которые позволяют рассматривать учебную деятельность как один из факторов социализации человека; представлена модель организации учебной деятельности подростка с использованием ситуативной доминанты и технология структурирования учебной ситуации.

***Практическая значимость исследования*** состоит в возможности реализации созданной нами теоретико-методической модели организации обучения с учетом принципа ситуативной доминанты в практике школы. Разработанная' технология структурирования учебных ситуаций успешно используется в- процессе обучения. Материалы исследования используются и могут быть использованы в работе учителей средних школ, в подготовке педагогов, а также в работе по повышению их квалификации.

Апробирование осуществлялось также путем внедрения в подготовку студентов педагогических вузов и переподготовку учителей учебно­методических пособий: «Педагогические теории, системы и технологии обучения», «Учебная деятельность... Среда... Развитие...», «Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение».

***Достоверность и обоснованность*** основных положений и выводов исследования обусловлены широким использованием методологических оснований, включая современные подходы к социальному самоопределению подростка в учебной деятельности; непротиворечивостью логических выводов, практических результатов и рекомендаций'по использованию принципа учета ситуативной доминанты в учебном процессе; длительной опытно-экспериментальной работой и статитическим анализом полученных результатов.

***Положения***, ***выносимые на защиту:***

1. Особенности социальной функции учебной деятельности подростка выделены через осмысление учебных ситуаций как социальных, которые проявляются в растущей и изменяющейся по своему характеру потребности подростка в самостоятельности, самоутверждении как одном из компонентов особого психического состояния подросткового возраста; «взрослости» ’’ как определенном уровне социального созревания, связанном с новообразованиями и развитием самосознания; господством детского сообщества над взрослым, общением со сверстниками как ведущем виде деятельности для этого возраста; в конце переходного периода - пониманием своих возможностей и стремлений, своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни; осознанием себя в качестве члена общества и конкретизацией . в новой общественно значимой позиции - самоопределении, возникающем в конце переходного периода; чуткости подростка к своему положению в отношениях с людьми, недовольству в неравноправных позициях в отношениях со взрослыми; следовательно, равноправным, доверительным отношениям с учителем; сотрудничестве в организации учебной деятельности; помощи ученику в формировании индивидуального стиля учебной деятельности.
2. Учебная ситуация становится личностно значимой, если в организации деятельности учтена ***ситуативная доминанта*** каждого участника, которую мы рассматриваем как ***актуализированное внутреннее состояние человека***, ***посредством взаимоотношения и взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретной ситуации.***
3. Принцип учета ситуативной доминанты требует целенаправленного сочетания психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность **в** зависимости от его социальной позиции, индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватного восприятия результатов свой деятельности.
4. Реализация принципа учета ситуативной доминанты происходит при такой организации обучения, которая создает условие для самоопределения школьников на уровне формы организации образовательного процесса, на уровне содержания деятельности учащихся на уроке и их взаимодействия при осуществлении педагогической коррекции самоопределения личности.
5. Модель, на основе которой можно реализовать данный подход к организации учебной деятельности с учетом ситуативной доминанты, включает в себя следующие блоки: теоретико-методологический, психолого-педагогический и технологический. Блоки модели соподчинены друг другу и находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости.
6. Технология структурирования учебной ситуации строится на идеях гештальтпсихологии. Технология обучения, на наш взгляд, - это построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения. Восприятие, в том числе и ситуации, обретает смысл лишь в зависимости от целостного образа, или «гештальта». Если позиция учителя попадает близко к границе «полосы принятия» (ситуативной доминанты) ученика, последний преуменьшает разницу позиций, воспринимает ее как незначительную (эффект ассимиляции) и будет открыт для педагогического воздействия. Если же позиция учителя будет далека от этой «полосы» (ситуативной доминанты), т.е. попадет в «зону

отвержения», ученик будет преувеличивать отличие педагогической позиции от собственной точки зрения (эффект контраста) и окажет сопротивление.

***Структура диссертации***. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Заключение

1. Личностно-ориентированное образование - такой тип образовательного процесса, в котором личность учителя и личность ученика выступают как его субъекты, под целью образовательного процесса принимается развитие личности, ее индивидуальности, неповторимости; процессы обучения и уче­ния взаимно согласованы с учетом механизмов экстериоризации - интерио- ризации, глубоким изучением ценностных структур, убеждений и веры, уче­том особенностей собственной "внутренней модели мира" ученика, структу­ры его субъективного опыта, личностных смыслов и личностной истории, где отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора.
2. Ситуативная педагогика может быть практико-ориентированной основой целостного педагогического процесса. Ее следует представлять как интел­лектуальную, теоретико-методологическую систему, позволяющую обеспе­чить целостность процесса формирования личности в конкретной школе на основе развития оценочной деятельности. Учет специфики формирования личности в конкретной социальной и педагогической ситуации предполага­ет ситуативность и может обеспечить целостность педагогических воздейст­вий. Наш подход предполагает не внешнюю ситуацию воздействий, а ту си­туацию, которая происходит с ребенком- подростком, которая учитывает его ситуативную доминанту. Проведенное нами исследование, в основном, подтвердило правомерность выдвинутой гипотезы и позволило сделать сле­дующие основные выводы.
3. Мы определили и установили:
4. Понятие «ситуативная доминанта»: ситуативная доминанта - это актуа­лизированное внутреннее состояние человека, посредством взаимоотноше­ния и взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретной ситуации.
5. Роль ситуативной доминанты в организации учебной деятельности и учет ее как принципа в организации учебной деятельности.
6. Ситуативная доминанта может выступать как основа специально органи­зуемой социальной ситуации развития личности.
7. Ценностной установкой обучения с учетом ситуативной доминанты яв­ляется не просто усвоение знаний как таковых, а содействие процессам ин­теллектуального и нравственного развития личности каждого школьника, его социального самоопределения. Это в разработке как ближайших, так и отдаленных целей и задач проектирования и реализации моделей обучения. При этом очень важно предусмотреть взаимосвязь всех параметров учебно­воспитательной ситуации - от целей и ценностей до способов контроля и оценки. ■ '
8. Смысл принципа учета ситуативной доминанты в организации учебного процесса. Ситуативная доминанта предполагает такую организацию обуче­ния, которая создает условие для самоопределения школьников на уровне формы организации образовательного процесса и на уровне содержания деятельности учащихся на уроке, а также их взаимодействия при осуществ­лении педагогической коррекции самоопределения на обоих уровнях.
9. Соотношение целеобразования и ситуативной доминанты между собой проявляется в 'Том, что личность должна уметь определить для себя цель, найти средства для достижения этой цели и нести ответственность за ре­зультат своих действий перед обществом и перед самим собой. Но ученик еще не вполне способен принимать ответственность за результат своей дея­тельности. Он еще только формируется как деятель и как личность. Поэтому учет ситуативной доминанты как отражение его внутреннего состояния при взаимодействии с внешним миром позволяют формировать у ученика право на выбор по мере формирования тех или качеств личности и деятеля. Ю.Принципиальное отличие данного подхода к организации учебной дея­тельности от имеющихся в том, что логика и технология обучения опреде­ляется потребностью школьников в самоопределении.
10. Влияние учета ситуативной доминанты на социальное самоопределение подростка в учебной деятельности, которое проявляется как выбор ими сво­

ей роли и позиции в общей системе социальных отношений, предполагаю­щих их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей. 4

1. Модель учета ситуативной доминанты в учебной деятельности строится по блочному принципу и включает теоретико-методологический, психоло- го-педагогический и технологический блоки. Они подчинены друг другу и находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости.

Исследование позволило сделать вывод о том, что данная проблема тре­бует дальнейшего изучения в следующих аспектах: подготовка студентов и учителей к использованию данного принципа в организации учебного про­цесса в условиях личностно-ориентированного обучения как фактора соци­ального самоопределения подростка.