

ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

Июсса Владимировна Усольтцева, к. псих. н., доц., доц. кафедры социальной и педагогической психологии

Тел.: 8(915) 277-11-73, e-mail: to-mo1@yandex.ru

*Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
<http://mggu-sh.ru>*

Статья посвящена проблемам оценки результатов воспитания младших школьников в условиях внедрения ФГОС начального основного образования как одного из приоритетных направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Рассматривается спектр проблем, связанных с взаимодействием семьи и школы, оценкой значимости воспитания педагогами, отношением к введению ФГОС со стороны педагогического сообщества.

Ключевые слова: воспитание, школа, семья, младшие школьники, НОИ «Наша новая школа», ФГОС НОО, личностные результаты обучения, методы диагностики

Проблемы воспитания в современной школе оказываются в центре внимания всех субъектов педагогического процесса: учителей, администрации, родителей, социальных педагогов, педагогов-психологов. Современная школа осуществляет свою миссию в иных условиях, связанных с изменением роли, места и функций институтов социализации в процессе воспитания детей, с изменением социальной ситуации развития современных детей (снижением границы взрослости, снижением возрастного ценза для конкурентной борьбы, трансформацией ведущих деятельностей и т.д.).



И. В. Усольтцева

Происходит переосмысление отношений и семьи и школы в вопросах воспитания детей. Если для предыдущего исторического периода было характерно придание учителю большей роли в воспитании, в первую очередь в связи более высоким, по сравнению с родителями, образовательным уровнем последнего, наличием специальных знаний по психологии и педагогике детей младшего школьника, то в современных условиях вопрос об отношениях между учителем и родителями оказывается более сложным.

Конечно, и в современных социокультурных условиях роль учителя для психического и личностного развития ребенка чрезвычайно высока. Как и раньше состояние «влюбленности» первоклассника в своего учителя оказывает положительное влияние на развитие творческих способностей учеников. По данным Н. С. Лейтеса, личностные качества учительницы мало влияют на этот процесс: и деспотичная и приветливая учительница выступали предиктором повышения творческих способностей детей [6].

Но современные родители недостаточно учитывают эту возрастную особенность детей, разрушая это особое состояние первоклассника, «первачка» своим явным или скрытым недовольством учительницей. Как показали наши опросы родителей первоклассников (было опрошено 75 родителей первоклассников в 2010-2011 годах, 64 матери и 11 отцов), только 36% считают важным подчеркивать уважение к учителю. Особенно показательным сравнением отношения родителей к учителям общеобразовательных школ и к педагогам дополнительного образования – к последним подчеркнуто уважительно считают нужным относиться уже только 25,3% от всех опрошенных родителей. Интересно, что подавляющее большинство из родителей, ориентированных на уваже-

ние учителя, составляют родители девочек: их было 66,7% в первом случае и 63,2% во втором.

Одной из причин падения авторитета учителя, безусловно, следует считать изменение отношения современных родителей к своим детям. Как указывал еще Л. С. Выготский, «в ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим. Воспитание производит социальный отбор наружной личности. Из человека как биотипа, оно путем отбора формирует человека как социотипа» [4, С. 84]. Какой же социотип хотят сформировать современные родители и какую помощь в этом процессе они ждут от современной школы?

К современным детям, считает А. Ермаков [5], относятся как к коммерческому проекту. В ребенка вкладывают капитал (часто немалый), поскольку дополнительное образование уже давно является условно бесплатным, ему создают рыночный имидж, очерченный параметрами «успешный» и «нужный». «В рамках борьбы за повышение производительности труда в детских цехах объявлена война «экономически нецелесообразному» досугу (сказкам, играм, друзьям). <.> Даже престижными «элитными» учебными заведениями, – пишет А. Ермаков, – родители пользуются, как средством для реализации своего «бизнес-плана», жестко пресекая незапланированные ими влияния образовательной среды. Идеальный вариант выглядит приблизительно так: никаких друзей, никаких компаний, никакой самодеятельности или обслуживающего труда (а класс пусть уборщица моет!), питаться только в столовой, танцевать только у станка, драться только на тренировках, и никаких любимых учителей со своей точкой зрения на мир, короче говоря, никакой школы. Учить – учите, а в душу не лезьте, – территория охраняется!» [5].

Одним из проявлений указанной тенденции следует считать увеличение внеучебной нагрузки детей. По нашим данным указанного выше опроса родителей, 1 ребенок в среднем посещает 2,4 «кружка», при этом разброс значений составляет от 1 «кружка» до 5 «кружков». В качестве причины такой загруженности своих детей 54,7% родителей первоклассников указали желание подготовить ребенка к будущей жизни, страх, что он (она) будет отставать от своих сверстников, 32% указали, что это лучшая альтернатива телевизору и дворовой компании и 13,3% отметили, что им самим не хватало дополнительных занятий, когда они были детьми.

Обратной стороной такой загруженности выступает усталость детей и родителей, возрастает напряженность между ними из-за постоянного контроля успеваемости в школе и на дополнительных занятиях. Как следствие – учебная мотивация детей падает и к обучению в общеобразовательной школе и к занятиям дополнительного обучения.

Конечно, современные думающие, ответственные родители справедливо связывают увеличение конфликтов с детьми с постоянной нехваткой времени ребенка для себя – на игру, чтение, просмотр мультфильмов, телепередач, и их постоянным давлением на детей. Более 70% обращений родителей за психологической помощью, например, в детской школе искусств «Родник», учреждении дополнительного образования детей, связаны с проблемой падения мотивации детей к обучению и проблемой давления на ребенка с целью продолжения занятий.

Указанные особенности социокультурной ситуации, не являются статичными, эти условия могут существенно измениться в ближайшие десятилетия. Необходимость реформирования школьного образования в ответ на изменение самого общества осознается учеными и практиками достаточно давно. Так, известный отечественный психолог А. Г. Асмолов еще в 1996 году говорил о необходимости разработки новой психологической стратегии воспитания, считая, что данная проблема может быть решена только комплексно: через системное рассмотрение школы в обществе, обретение ею нового места и роли среди других институтов социализации, через перестройку социально-экономического статуса учителя как работника духовного производства и через

перестройку социальной технологии взаимоотношений между учителем и учеником в школе [2, С. 626].

Первая стратегия отражает связь школы с общим уровнем развития общества. Вторая стратегия опирается на специфические особенности труда учителя, описанных еще Л. С. Выготским [4, С. 85]: «следует иметь в виду, что педагог выступает в воспитательном процессе в двойной роли, и в этом отношении учительский труд не представляет какого-либо исключения по сравнению со всяким другим видом человеческого труда. Любой человеческий труд двойствен по природе. В самых примитивных и в самых сложных формах человеческого труда рабочий выступает в двойной роли: с одной стороны, в качестве организатора и управителя производства, а с другой – в качестве части своей же машины». Поэтому, делает вывод Л. С. Выготский, «учитель с научной точки зрения – только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» [4, С. 86].

В центре последней стратегии лежит проблема соотношения обучения и воспитания в современной школе, в которой господствует «чисто словесное воспитание». «Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить, – пишет А. Г. Асмолов – Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать – значит объяснить. Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроешь» [2, С. 627].

Практической реализацией данных стратегий стала разработка новых ФГОС для начального образования как одного из приоритетных направлений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [9]. Требования стандарта предполагают формирование предметных и универсальных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание основ умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач; индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

В качестве результатов образования теперь следует отдельно оценивать предметные результаты (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир), метапредметные результаты (познавательные, регулятивные, универсальные действия и коммуникативные) и личностные результаты (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация) обучающихся, достигаемые путем освоения универсальных и предметных способов действий, ведущих идей и ключевых понятий; достижения на этой основе способности к развитию «компетентности к обновлению компетенций».

В условиях, когда образовательный стандарт определяется как общественный договор, «что предполагает необходимость субъект-субъектных отношений, которые обеспечиваются и поддерживаются с помощью форм, методов и способов обучения, ведущих к дифференциации и индивидуализации учебного процесса, к признанию за учеником права выбора уровня освоения планируемых результатов» [9] закономерным является вопрос: существуют ли предпосылки для появления у ребенка младшего возраста заявленных личностных результатов? По справедливому замечанию известного российского психолога В. Д. Шадрикова «развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки к развитию. Пытаться развить то, что отсутствует, – это значит поставить в фрустрационную ситуацию и ученика, и родителей, и педагогов (что часто наблюдается в педагогической практике)» [10, С. 129].

Вызывает сомнение обоснованность выбора младшим школьником «уровня освоения планируемых результатов», поскольку в этом возрасте еще только начинают

складываться те структуры личности, которые отвечают за осознанный и осмысленный выбор: ценностно-смысловая сфера, мотивационная сфера. В этом плане для младших школьников характерно поведение, описанное Н. С. Лейтес [6, с.324], когда ученикам задавали вопросы о том, кто кем хотел бы стать. Ответы были краткими и уверенными: «Я буду изобретателем», «Я буду космонавтом», «Я буду артисткой», однако часть детей, называя профессию, ничего не знали о ней, некоторые тут же на уроке меняли свой выбор.

Об этой пластичности детей, открытости новому, будущему указывали практически все исследователи этого этапа возрастного развития детей (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, И. С. Славина и другие). Как писал Л.С. Выготским «ребенок обладает множеством социальных возможностей. Из него могут выработаться самые различные личности» [4, с.90].

Недостаточно сформированы и, так сказать, «технологические» средства осуществления выбора – уровень развития познавательных процессов, интеллекта детей этого возраста, он также недостаточен для принятия продуманных и взвешенных решений о перспективах своего развития.

Исходя из этих возрастных особенностей личности ребенка младшего школьного возраста сложно надеяться на осознанный выбор им своих образовательных результатов.

Как же обстоит дело с личностными результатами обучения, формируемыми на основе универсальных учебных действий (УУД)?

Авторы понятия универсальные учебные действия А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. выделяют в их составе четыре блока, соответствующих ключевым целям общего образования: личностный; регулятивный (включающий также действия саморегуляции); познавательный; коммуникативный [3]. «Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом;
- нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор» [3, с.15].

В качестве критериев оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся авторы предлагают выделять соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям и соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям. При этом возрастнo-психологические нормативы формулируются для каждого вида универсальных учебных действий с учетом определенной стадии их развития. Поэтому логично задаться вопросом, каковы же психологические особенности самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, присущие младшему школьнику?

Самоопределение (англ. self-determination) может быть рассмотрено как процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы. Согласно «Российской педагогической энциклопедии» самоопределение - центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений [8].

Если раньше проблема самоопределения в психологии решалась в основном в

плоскости самоопределения в референтной группе и профессионального самоопределения, рассматриваясь как ключевая задача развития в юношеском возрасте (Э. Эрикссон, Р. Хевигхерст, Р. Бернс, И. С. Кон, М. Р. Гинзбург, Н. С. Пряжников и др.), то работы последнего времени придали этому понятию новый вектор: понимание самоопределения как процесса и результата обретения личностью собственной позиции.

В качестве одного из базовых способов самоопределения указывается рефлексия личностью своих действий, деятельности, бытия и именно в образовании происходит передача способов самоопределения. Считается, что разработка понятия «самоопределение» по-новому заставляет осмыслить категорию «объект» образования. Им не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив), а лишь образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), в процессе выбора, исследования и преобразования которого происходит самообразование и саморазвитие субъекта образования (учителя, ученика, взаимодействующей группы, сообщества и т.д.). Это перекликается с пониманием Л. С. Выготским роли учителя в процессе воспитания, которое он характеризовал следующим образом: «и если учитель бессилён в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при посредственном влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [4, с.84].

Таким образом, применительно к младшему школьному возрасту можно выделить следующие психологические составляющие самоопределения: «Я-концепция», самооценка и основы идентичности личности (семейной, этнической, гражданской, групповой), которые складываются в учебной деятельности.

Проблемы смысловой динамики в образовании разрабатывались в работах А. Г. Асмолова, В. В. Рубцов, В. В. Ключко, Е. А. Ямбург (культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования), И. В. Абакумовой (смыслообразование в учебном процессе, деятельность-смысловая модель в обучении), В. П. Зинченко (психопедагогика «живого знания»), В. В. Знакова (педагогика развития), Е. А. Сорокоумовой (развитие самопознания младших школьников) и рядом других авторов.

Отличительная особенность смысловой педагогики – направленность на формирование мотивационно-смысловой стороны учебной деятельности таким образом, чтобы процесс обучения превратился из присвоения социо-культурного опыта в процесс саморазвития личности. Смыслообразующая деятельность учащихся рассматривается как обогащение структур сознания и выход за пределы собственного «Я». Содержание обучения рассматривается в рамках указанного подхода как «субстрат», «питающий смысловое развитие учащихся» [1, с.16]. Соответственно, основным вопросам становится вопрос о том, как обнаружить смысловые интенции учащихся, инициировать их и перевести в режим самоактуализации. Средствами смыслообразования выступают смыслы и их формы (переживания, саморефлексия, интроекция, творческие акты). Обучение включает процессы смыслообразования, смыслопорождения и смыслотворчества. Наиболее показательной в контексте смысловой ориентации школьника выступают мотивация учения, которая проявляется в сформированности познавательных, социальных, собственно учебных мотивов и стремление к самоизменению – приобретению новых знаний и умений.

Наверное, наиболее изученным в психологии является третий из личностных результатов образования: нравственно-этическая ориентация личности, связанная с нравственным (моральным) развитием личности. Она изучена в работах М. Блэтта, К. Гиллиган, Л. Кольберга, Ж. Пиаже, Дж. Реста, Д. Кребса, Э. Туриэля, Э. Хиггинс, К. Хелкама и пр. В отечественной психологии условия, факторы, закономерности нравственного развития личности были исследованы в работах Л. С. Выготского, В. М. Мясище-

ва, Л. И. Божович, С. Г. Якобсон, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева, С. Н. Карповой, А. И. Подольского, Е. В. Субботского и др.

Однако значительная часть работ выполнена в психологии вне изучения влияния обучения на эти процессы и мы не можем принять ни теоретических схем, ни методического инструментария авторов без проведения дополнительных исследований в практике современной школы.

Оценивая различия в разработанности проблем самоопределения, смыслообразования и формирования нравственно-этической ориентации, можно предсказать значительные проблемы, с которыми столкнутся учителя и педагоги-психологи при оценке сформированности данных УУД у младших школьников. Ведь для оценки некоторого явления необходимо не только его теоретическое осмысление, но и разработка средств его измерения, инструментов психологической диагностики самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации, адекватных возрастным особенностям младших школьников. А самоопределение, смыслообразование и вопросы нравственного развития до недавнего времени изучались психологами на взрослых людях и простая экстраполяция имеющихся методов диагностики не будет эффективна.

Вместе с тем, перестройка в области образования идет и, например, действующие в Московской области 97 пилотных образовательных учреждениях, принявших участие в реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в 2011 году, отчитались, что провели диагностику сформированности УУД у 6227 учащихся 1 классов, по результатам которой 89% учащихся показали хороший уровень, 11% учащихся - высокий уровень сформированности УУД. Этот отчет представлен в свободном доступе в Интернете на сайте <http://mo.mosreg.ru/userdata/136617.doc>. К сожалению, методики, использованные для диагностики, не были указаны.

Как же отнеслась педагогическая общественность к этим новым образовательным стандартам для начальной школы? Как свидетельствует Интернет-опрос, проведенный сайтом <http://standart.edu.ru>, только 17,59% от всех ответивших респондентов (общее число участников опроса составило 432 человека), отвечая на вопрос «В достаточной ли мере Требования к результатам освоения основных образовательных программ отражают воспитательную функцию школы?» выбрали вариант ответа «Да, вполне отражают, и это правильно, что воспитание возвращается в школу». Недостаточно отражают, необходимо разработать более развернутые рекомендации по организации воспитательной работы в школе – считают 27,55% от числа всех опрошенных. Большинство же отвечавших – 54,86% - считают, что указанные Требования совсем не отражают воспитательную функцию школы, и воспитанием ребенка должна заниматься семья.

Можно предположить, что такой, по сути дела, отказ учителей от своей воспитательной функции при реализации новых ФГОС, связан отчасти с тем, что собственно роль учителя начальной школы в этих стандартах прописана недостаточно, основной акцент в них сделан на содержании учебных программ. И хотя дискуссия о соотношении воспитания и обучения в школе, наверное, никогда не будет закончена, очевидно, что недооценка личности учителя в области воспитания школьников, будет основным препятствием на достижении основного результата Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» – личности выпускника школы, для которого свойственны «инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни».

Литература

1. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). - Ростов-на-Дону, 2003. – 480 с.
2. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. - Москва, Воронеж, 1996. – 768 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. / под ред. А. Г. Асмолова. – М. 2008. – 151 с.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М. 1991. – 387 с.
5. *Ермаков А.* Воспитание детей как коммерческий проект // <http://www.zavet.ru/deti/ermakov2.htm>.
6. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. – М. 2008. – 480 с.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации- 04 февраля 2010 г.).
8. Российская педагогическая энциклопедия. – М. 1993 - 1999. – 608 с.
9. ФГОС второго поколения. [Электронный ресурс]. URL: // <http://standart.edu.ru>
10. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. – М. 1994. – 317с.

**EDUCATION OF THE YOUNGER SCHOOL STUDENT AS PSYCHOLOGO-
PEDAGOGICAL THE PROBLEM AT REALIZATION
OF THE NATIONAL EDUCATIONAL INITIATIVE «OUR NEW SCHOOL»**

*Inessa Vladimirovna Usoltseva, candidate of psychological sciences, associate professor,
associate professor social and pedagogical psychology*

Article is devoted to evaluation of primary school education in the implementation of GEF for primary education as a priority for national education initiative "Our New School". Considered range of issues related to the interaction of family and school estimation of the importance of education teachers, the attitude to the introduction of the GEF educational community.

Keywords: education, school, family, younger students, the NSSI "Our New School", GEF DOE, personal learning outcomes, methods of diagnosis