

Освоение образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС общего образования

Виктор Басюк

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Рассматривается процесс формирования личностных результатов в освоении основных образовательных программ обучающихся в условиях реализации федеральных государственных стандартов общего образования. Проведен анализ исторических и эволюционных предпосылок формирования личностных достижений обучающихся во время обучения в школе. Представлен анализ личностных результатов обучения как составляющей требований к результатам освоения образовательных программ. Показана сущностная значимость формирования внутренней позиции личности ученика, выстраивающейся на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию для достижения эффективных личностных результатов обучения.*

***Abstract.** The process of formation of learner' personal results in*

mastering of the basic educational programs under the conditions of realization of Federal State Standards of general education is considered in the article. The analysis of historical and evolutionary prerequisites for formation of learner's personal achievements while at school is done. The analysis of personal results of education as a part of demands to the results of educational programs' mastering is presented. The essential significance of formation of inner position in learner's s personality that is developed on the basis of genetic prerequisites and social conditions, promoting facilitating of his individual development in achieving of effective personal results of education is shown.

Личностные результаты образования – нововведение новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, определяющее основную миссию образовательного процесса – *развитие личности*. Личностные результаты процесса обучения включены в федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) общего образования как составляющая требований к результатам освоения основных образовательных программ всех уровней общего образования.

Так, ФГОС основного общего образования «устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [1].

Автор проводит анализ исторических и эволюционных предпосылок формирования личностных достижений обучающихся во время обучения в школе, анализирует существующие подходы, практики и механизмы оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС общего образования.

I. Эволюционные и исторические предтечи личностного развития ребенка в процессе обучения и воспитания

Вопросам общественного воспитания и обучения придавалось огромное значение с ранних исторических времен. Еще в трудах античных философов – Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей прошлого – впервые прозвучали идеи о необходимости учета возрастных особенностей и природных задатков в воспитании и оказании помощи в развитии ребенка. В частности, Платон, размышляя о роли правильного воспитания и обучения в идеальном государстве, писал: «Ведь правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задат-

ки, а у кого они уже были, те благодаря такому воспитанию становятся еще лучше...» [2, с. 193].

О продуктивности описанных античными философами идей свидетельствует многократное обращение к ним более поздних поколений мыслителей, в том числе Ж.-Ж. Руссо, И. Канта др. По мнению И. Канта: «Воспитание есть *искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание...» [3, с. 404].

Исходными для становления педагогики, психологии личности и возрастной психологии стали идеи Платона, Аристотеля, И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, К. Маркса, Ф. Энгельса и других философов, касающиеся *роли социальных условий в становлении и бытии человека*. Начиная с Платона и Аристотеля, утверждавших, что человек принадлежит полису, акцент в постижении человека ставился на его социальной природе.

Позже К. Маркс писал, что «индивид *есть общественное существо*. Поэтому всякое проявление его жизни — даже если оно и не выступает в непосредственной форме *коллективного*, совершаемого совместно с другими, проявлениями жизни, — *является* проявлением и утверждением *общественной жизни*» [4, с. 119].

Многие идеи К. Маркса и Ф. Энгельса относительно социальной природы человека легли в основу отечественной методологии наук о человеке. В свое время С.Л. Рубинштейн проделал титаническую работу в поисках контекстов идей предшественников-мыслителей о социальной сущности человека. И сегодня для социальных наук о человеке остается значимой известная мысль К. Маркса и Ф. Энгельса, что каждое новое поколение «застает в наличии определенный материальный результат, определенную сумму производительных сил, исторически создавшееся отношение людей к природе и друг другу... которые предписывают ему его собственные условия жизни и придают ему определенное развитие, особый характер» [5, с. 37]. В этом же труде философы утверждают: «...история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею» [Там же, с. 440].

Особо хочу обратить внимание на позицию философа Н.А. Бердяева, который ввел понятие *чувство личности*. Памятуя о социальной природе человека, Н.А. Бердяев в то же время делал акцент на уникальности человека как личности: «Я никогда не хотел раствориться ни в какой первостихии, стихии ли космической или стихии социального коллектива. Слишком сильно у меня было *чувство личности* и *чувство свободы*» [6, с. 99]. Уникальный психологический феномен — чувство личности сущностно присуще человеку, так же как и чувство его социальной принадлежности. Бытие человека и его общественное бытие — две нерасторжимые стороны его социально-исторической природы. Я полагаю, что, выстраивая ориентиры методологических основ построения образовательного процесса, следует с самого начала определиться с исходными позициями сущностно значимых идей, рожденных во времени человеческой истории.

Обращаясь к трудам ученых, следует специально указать на то обстоятельство, что многие из них, солидаризируясь с предшествующими мыслителями, в то же время по-новому описывали социальную природу человека. Французский философ и социолог Э. Дюркгейм отмечал, что «типы поведения... не только находятся вне индивида, но и наделены *принудительной силой*, вследствие которой они *навязываются* ему независимо от его желания» (курсив мой. – В.Б.) [7, с. 69–70]. Согласно Э. Дюркгейму, социальная реальность являет собой такую реальность, которая обладает самостоятельной характеристикой. Для построения образовательного пространства школы чрезвычайно важна мысль Э. Дюркгейма о неоднозначности социальных условий, многоликости общества, сфер общественной жизни и, следовательно, систем воспитания.

Размышляя над идеями Э. Дюркгейма, французский философ и психолог Л. Леви-Брюль писал, что коллективные представления имеют свои собственные законы, согласно которым представления, идеи и социальные ожидания «навязываются отдельным личностям» [8, с. 9]. Его идеи были позитивно восприняты Л.С. Выготским.

В свою очередь, Л.С. Выготский ввел новые понятия в контекст фундаментальной работы «История развития высших психических функций». Он высказал идею о «врастании нормального ребенка в цивилизацию», которая представляет собой «единый сплав с процессами его органического созревания». Согласно Л.С. Выготскому: «Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [9, с. 31]*.

Нельзя не отметить, что вопросам формирования личности в процессе обучения уделяли много внимания в своих трудах ученые И.С. Кон и А.В. Мудрик.

И.С. Кон отмечал: «Чтобы стимулировать ребят к учебе, нужно дифференцировать ее содержание с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся и дать простор их интеллектуальной и социальной инициативе. <...> Единственный выход из этого положения – радикальная перестройка содержания и методов обучения, максимально учитывающая индивидуальные особенности и интересы учащихся и дающая простор их собственной умственной и социальной инициативе» [10, с. 77–78].

А.В. Мудрик писал: «Личностный подход в коллективном воспитании предполагает наличие у педагогов осознанной цели – последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой» [11, с. 21].

Мною была предпринята попытка рассматривать проблему формирования личности в условиях современного обучения в общеобразовательной организации в контексте идей научной школы феноменологии бытия и развития личности академика РАО В.С. Мухиной. Методологической

* Эта идея Л.С. Выготского была возвращена из видения В. Штерна («конвергенция двух факторов»: естественного и культурного) и К. Бюлера, который также анализировал связи и зависимости врожденного и социального (инстинкт, дрессура, интеллект).

основой теоретической и эмпирической позиций является неустаревающая и разрабатываемая далее идея о развитии и бытии личности в зависимости от трех существенно значимых факторов: 1 – *врожденные особенности (генотип)* [12, с. 46–47, 320–368]; 2 – *социальные условия* [Там же, с. 45–265]; 3 – *внутренняя позиция самого развивающегося человека* [Там же, с. 315, 368, 537, 739, 793–832 и др.].

По стойкому убеждению В.С. Мухиной, *необходимо создавать не только условия, но и отношение к ним*. Внешние условия – реалии, сложившиеся в истории человечества, – глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию отдельного человека по отношению к себе самому, к окружающим людям и к самим реалиям. *Условия развития на каждой ступени возрастного становления создают типологию внутренней позиции*, имеющую непреходящее значение на каждом этапе онтогенеза и определяющую дальнейшее развитие личности.

Деятельность общеобразовательных организаций в последние годы становится все более четко нормативно определенной. Прописаны конечные результаты деятельности педагогических коллективов. К сожалению, в этих результатах до сих пор не нашла своего отражения позиция о том, что *развитие личности должно выступать как основополагающая цель государственной политики в области образования и как результат деятельности образовательной организации* (курсив мой. – В.Б.). Человек как личность до сих пор не выступает и не оценивается как существенно значимый результат деятельности школы.

Я как ученик и последователь идей В.С. Мухиной уделяю особое внимание значениям и смыслам, вложенным ею в понятие *чувство личности*. Несомненно, развитие в человеке *чувства личности* и ее уникальных ориентиров – сложный и многогранный процесс: нельзя сформировать личность по заранее определенным моделям. Факторами развития личности должны выступать не столько наследственность и среда как сплав врожденного и условий развития, сколько *сама личность, ее внутренняя позиция, ее самосознание как система уникальных отношений человека с миром*.

С управленческих позиций это означает, что *результаты любых внешних воздействий должны зависеть не только от стиля управления, но и от самой личности, от того, какое самостоятельное решение примет сам человек по отношению к тем проблемам, которые он воспринимает как таковые, а также к условиям внешних воздействий*.

В.С. Мухина настойчиво обращает внимание организаторов управленческих процессов в образовании на то обстоятельство, что от самих жизненных условий человека, сложившихся в культуре ценностей и предпочтений, зависят особенности личностного развития: 1 – ценностные ориентации на мир; 2 – особенности рефлексий на себя; 3 – особенности взаимодействия идентификаций и обособлений, доминирующий эмоциональный тон и стиль интонирования в общении.

Исходя из мировоззренческих позиций В.С. Мухиной, необходимо организовать программу взаимодействия со средой образовательной организации, *чтобы ребенок, благодаря системе условий, создаваемых шко-*

лой, получал опыт и приобретал способность правильно с точки зрения общественного и индивидуального блага идентифицироваться с лучшим, обособляться (отстаивать и культивировать в себе это лучшее), отчуждаться от худшего не только в себе, но и от негативных проявлений окружающих его людей. Для этого у него должны быть развиты чувство личности, чувство ответственности за себя и других.

Молодое поколение должно быть предупреждено и научено ориентироваться в смыслообразующих ценностях сегодняшнего времени, открытых мыслителями во всей истории человечества и осмысленных современными представителями философии и наук, заинтересованных в понимании феномена человека как личности и путей его позитивного развития.

Процессы позитивного для общества, эффективного воспитания должны быть направлены на: 1 – усвоение ребенком понимания необходимости ценностного отношения к предметному миру – результату всей истории человечества; 2 – умение успешно общаться с другими людьми; 3 – развитие познавательной деятельности; 4 – развитие сознания, самосознания и мотивов поведения; 5 – развитие личности как субъекта активного индивидуального бытия общественных отношений. При этом важно своевременно выявлять позитивные достижения и негативные образования, которые естественным образом возникают на разных этапах онтогенеза. Важно также безотлагательно создавать условия воспитательного воздействия на самосознание ребенка, подростка или юноши, с тем чтобы он сам брал ответственность за себя и свое место среди людей и сознательно выстраивал свою внутреннюю позицию.

Необходимо создавать условия для того, чтобы структуры, заинтересованные в научно обоснованных и эффективных образовательных программах, могли научить своих сотрудников управлять условиями развития личности ребенка, учитывая закономерности развития на первых этапах онтогенеза.

Подчеркивая значимость программ: воспитания культуры вещного мира, культуры образно-знаковых систем, культуры отношения к природе как к субъекту, культуры социально-нормативного пространства, В.С. Мухина отмечает, что овладение сущностными значениями всех названных внешних, исторически сложившихся реалий может помочь человеку управлять собой и обстоятельствами жизни: существующий предметный мир и другие реалии вызывают к психическому потенциалу человека и к его исторически сложившимся возможностям.

Ученый полагает, что «самое главное для человека – не поддаваться течению жизни, а определить для себя собственную внутреннюю позицию: свой жизненный путь и смысл своей жизни» [13, с. 183].

Сегодня в рамках эффективной реализации развития личностных результатов процесса обучения необходимо прежде всего:

- «формировать у ребенка внутреннюю позицию: по отношению к самому себе (к другим людям и окружающей среде), предоставить возможность выбора образовательных программ, адекватных интересам детей и подростков» [14, с. 83] и ориентированных на возрастные особенности молодого поколения;

- определить эффективность способов взаимодействия педагога и ученика «в формировании внутренней позиции личности самого ребенка через *посредническую функцию взрослого*, помогающего ученику адекватно воспринимать окружающую действительность» [14, с. 83].

II. Личностные результаты обучения как составляющая требований к результатам освоения образовательных программ

Особо подчеркну, что понятие *личностные результаты обучения* в стандартах общего образования, отраженное в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ всех уровней общего образования, появляется впервые. Наряду с личностными результатами, в стандарте установлены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (рис. 1).

При этом *требования к личностным и метапредметным достижениям обучающихся в нормативно-правовом документе, каковым является ФГОС, в образовательной практике зафиксированы также впервые и опыта практической реализации этих достижений пока нет.*

Особенностью нового стандарта является и то, что, определив требования к результатам по вышеописанным группам, документ не содержит конкретного содержания по изучаемым предметам, знание которых должны отражать результаты. Это обстоятельство вызывает достаточно много критики со стороны педагогов-практиков.



Рис. 1. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования

Однако основная заслуга новых ФГОС, на мой взгляд, заключается в том, что впервые на нормативно-правовом уровне образовательной системы цели образования и результаты выведены за пределы узконаправленных, предметных достижений и включают в себя такие важные для формирования личности ребенка составляющие, как метапредметные знания и навыки, а также *личностные достижения*. Базовыми понятиями в данных категориях являются именно *результат* и *достижения*.

Нельзя не согласиться с суждениями Л.С. Илюшина, который полагает, что *результат* «есть величина объективная, фиксируемая в критериях завершенности (незавершенности) работы; правильности (неправильности) ответа, суждения, действия; соответствия (несоответствия) продуктов деятельности заданным стандартам», в то время как «*достижение* – это качественная оценка результата, при этом ситуация достижения – это ситуация результата, который можно оценить количественно и качественно и сравнить с предыдущими результатами, чтобы понять, в чем суть достижения» [15, с. 18–21].

Очевидно, что понятие *достижение* не является синонимом понятия *результат*. Первое понятие более широкое по сравнению со вторым, поскольку в достижениях заключена качественная оценка результата, что коррелирует со степенью прогресса развития личности. С точки зрения абсолютной характеристики деятельности любое достижение одновременно объективно и относительно, но именно это позволяет говорить о педагогической целесообразности и значимости разграничения понятий *результат* и *достижение*. Л.С. Илюшин отмечал, «что результат – объективная характеристика; достижение – субъективное переживание результата как значимого положительного события; успех – субъективное переживание достижения как значимого положительного события, переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого» [Там же, с. 21].

Нельзя не вспомнить работу А.А. Бодалёва, который писал об «индивидуально-личностных достижениях школьников» как о «приобретении новых знаний; овладении умениями творческого познания; обогащении мотивов деятельности; проявлении и развитии творческих способностей; самостоятельности; преодолении трудностей, с которыми столкнулись в процессе исследования; признании личностных успехов со стороны учителей и сверстников; публичных выступлениях; рефератах; улучшении успеваемости» [16, с. 132] В то же время автор акцентировал внимание на творческом начале, как бы отождествляя при этом личностный результат с личностными достижениями.

Особая проблема, с которой сталкиваются исследователи, – выявление типологии личностных результатов.

Теоретические исследования по рассматриваемому вопросу показывают, что *личностные результаты учащихся в учебной деятельности* имеют собственную структуру, в которой авторами выделяются следующие *компоненты*:

- мотивационно-ценностный: потребность в самореализации, самосовершенствовании; мотивация к достижению результата; ценностные ориентации;
- когнитивный: знания; рефлексия деятельности; соответствие достигнутого уровня знаний, умений и навыков установленному образовательному стандарту;
- операциональный: умения; навыки; овладение определенным фондом системы умений, что позволило бы считать процесс обучения эффективным;

- эмоционально-волевой: уровень притязаний; самооценка; эмоциональное отношение к достижению; волевые усилия.

Ученые, уточняя и дополняя этот перечень, относят к личностным результатам:

- «внутреннюю позицию личности, личностную позицию, личностные смыслы и личностные установки» (В.С. Мухина, В.С. Басюк, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд);

- «сформированную в образовательном процессе систему ценностных отношений обучающихся к себе, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам» (М.А. Шаталов);

- «ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества» (Н.Л. Галеева);

- сформированность ценностно-смысловых ориентаций, основ гражданской идентичности, положительной Я-концепции, мотивов к учению и познанию, внутренней позиции (Т.М. Михайленко);

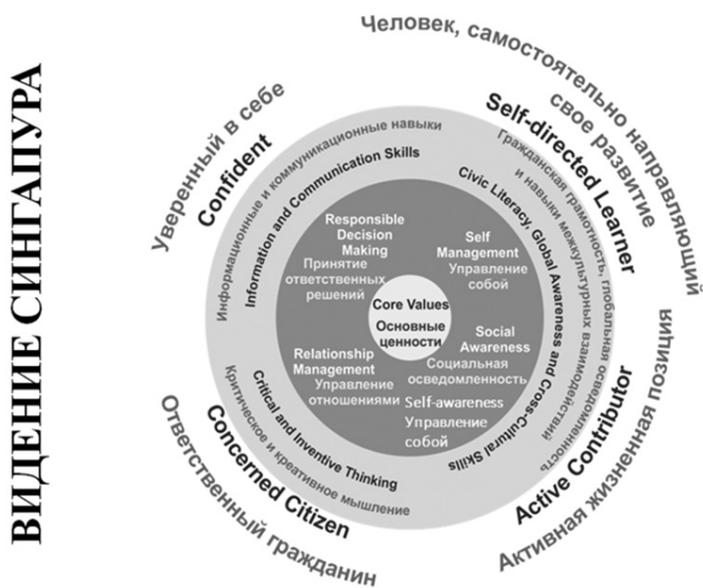
- «самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания» (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.).

Личностные результаты развития ребенка в основе его обучения в школе – достижения не только современной России. Изучение международного опыта на основе международных сравнительных исследований качества обучения показывает, что многие страны, занимающие лидерские позиции в мире по качеству обучения, уделяют формированию личностных достижений обучающихся первостепенное значение.

Приведу в пример Сингапур, который занимает лидирующие места в рейтингах по качеству обучения в международных сравнительных исследованиях TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественно-научного образования), PISA (Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся; проводится по четырем основным направлениям: грамотность чтения, математическая грамотность, естественно-научная грамотность и компьютерная грамотность), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – международное исследование качества чтения и понимания текста для учащихся 4-х классов). На III Международной конференции «Образование с высокими возможностями для каждого: международный опыт, оценка, внедрение», проходившей в Москве 7 сентября 2017 года, Майк Тирумман (Mike Thiruman), генеральный секретарь Сингапурского профсоюза учителей в своем выступлении «Сингапур в международных сравнительных исследованиях: опыт, достижения, инновации», ярко продемонстрировал точку зрения своей страны на формирование основных ценностей формирования личности сингапурского школьника (рис. 2).

В основу ценностей личностного развития образовательная система Сингапура закладывает четыре базовые ценности: 1 – управление собой:

формирование человека, самостоятельно направляющего свое развитие через развитие навыков гражданской грамотности; 2 – социальная осведомленность: формирование активной жизненной позиции через развитие глобальной осведомленности и навыков международных взаимодействий; 3 – управление отношениями: формирование ответственного гражданина через развитие критического и креативного мышления; 4 – принятие ответственных решений: формирование уверенности в себе через развитие информационных и коммуникационных навыков.



© 2017 ALL RIGHTS RESERVED.
EDUCARE INTERNATIONAL CONSULTANCY

Рис. 2. Основные направления в формировании личностных ценностей и достижений в образовательном процессе Сингапура

Рассматривая базовые личностные ценности сингапурских школьников, следует сделать акцент на следующих их личностных качествах: 1 – уверенность в себе; 2 – активная жизненная позиция; 3 – гражданская ответственность; 4 – самостоятельная направленность на собственное развитие. Необходимо отметить, что, согласно моему убеждению, *формирование названных личностных качеств возможно только при наличии сформированной внутренней позиции школьника по отношению к себе, к окружающим его людям и среде, в которой он находится.*

Вернемся к анализу личностных достижений российских школьников. Внимательное изучение требований к личностным результатам стандартов начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования показывает, что сами формулировки личностных требований включают в себя достаточно сложные понятия с точки зрения их научной, методологической трактовки.

Озвучу лишь некоторые из личностных результатов, обозначенных в ФГОС: для начальной школы – «формирование ценностно-смысловых

установок обучения, социальных компетенций, основ гражданской идентичности»; для основной школы – «готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению... целенаправленной познавательной деятельности... правосознание...»; для старшей школы – «сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания; осознание своего места в поликультурном мире» [1].

Возможно ли сегодня реально измерить уровень достижения того или иного личностного результата конкретного российского школьника и насколько это необходимо? Попробуем разобраться в данном вопросе.

Первую системную попытку описания личностных результатов в начальной школе предпринял коллектив под руководством академика РАО А.Г. Асмолова [17]. Авторы представили оценку личностных результатов через формирование личностных универсальных учебных действий: «В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия *самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации* определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. *Личностная готовность* включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка» [Там же, с. 33]. При этом авторы пособия предложили четыре вида универсальных учебных действий: «1 – *личностный*; 2 – *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3 – *познавательный*; 4 – *коммуникативный*» [Там же, с. 28]. Говоря о способах оценки личностных достижений, авторы предлагают критерии оценивания личностных универсальных действий, описывая основные характеристики личностного развития учащихся начальной школы.

Анализируя суть понятия «универсальные учебные действия», необходимо отметить, что само понятие «действие» подразумевает его произвольность и осознанность: «Действие – произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего, то есть процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели» [18, с. 124]. Личностные характеристики развития конкретного ребенка не всегда формируются произвольно и осознанно, нередко это происходит под влиянием окружающей среды и социума, которые порой, как отмечал Л. Леви-Брюль, «навязываются отдельным личностям» [8, с. 9].

Описывая способы формирования универсальных учебных действий в начальной школе, авторский коллектив под руководством академика РАО Н.Ф. Виноградовой дает следующее определение данным действиям: «Универсальное учебное действие есть способ решения учебной задачи с разным предметным содержанием на основе применения (конструирования) совокупности последовательных (преемственных) операций» [19, с. 21] и выделяет три группы универсальных учебных действий – познавательные, регулятивные и коммуникативные [Там же, с. 23]. Данная классификация универсальных учебных действий соответствует ФГОС начального общего образования.

Сотрудники Института стратегии развития образования РАО особо отмечают: «При конкретизации каждой группы универсальных учебных действий (познавательные, коммуникативные, регулятивные) нужно учитывать не только накопленный в дошкольном детстве эмпирический опыт познания, общения, регуляции, но и *реальный психологический статус* младшего школьника – его потребности, возможности, склонности, способности. <...> Условиями становления различных учебных действий как универсальных являются психологические феномены познания младшим школьником различных областей окружающего мира. Можно выделить дидактические условия, которые определяют успешность взаимодействия субъекта учебной деятельности. 1. *Наличие знаний – первый шаг в формировании любого умения, навыка, способа деятельности...* 2. *Организация деятельности – основа успешных достижений метапредметных результатов...* 3. *Младший школьник “учится не глазами и ушами, а руками”* [19, с. 13–16].

Кроме того, необходимо отметить, что основным способом формирования личностных результатов становится система воспитания как в образовательном учреждении, так и в семье и других социальных институтах. Немаловажным фактором является включение воспитательных компонентов в процесс организации учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей в течение всего школьного периода развития обучающихся.

Обобщая проанализированные материалы изучения проблемы, оценивания личностных результатов реализации основных образовательных программ, можно констатировать значимую тенденцию, свидетельствующую о том, что современное образование становится личностно ориентированным.

Сегодня общество приходит к пониманию, что истинным *результатом образования является не просто получение знаний, а личностное и познавательное развитие учащихся в образовательном процессе*. По сути, постепенно происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания.

Новые федеральные образовательные стандарты общего образования впервые основываются на отечественных психолого-педагогических идеях: теориях развития личности, системно-деятельностном и личностно ориентированном подходах, обеспечивающих построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, личностных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Акцент на личностных достижениях обучающихся *нацеливает на поиск условий и средств развития внутренней позиции личности на всех этапах онтогенеза*. В психологических и педагогических науках понятие *личностные результаты* обретает особую значимость.

Под *личностными результатами* обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ следует понимать *формирование внутренней позиции ученика, выстраивающейся на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию*.

В содержание оценки личностных результатов входят: *уровень сформированности внутренней позиции школьника* через: 1 – отношение к

себе как личности, в том числе как к школьнику; 2 – отношение к окружающим людям (сверстникам, младшим школьникам, подросткам, взрослым – родителям, учителям, вообще к старшему поколению) как к части социума и уникальных личностей; 3 – ценностное отношение к целостному окружающему социальному пространству, в том числе к школе, адекватное содержательное представление о школе и др.

Проектируя воспитательную деятельность, педагог определяет направления работы исходя из изучения возрастного и личностного развития ребенка.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что формирование личностных результатов носит особый характер. Важно подчеркнуть, что в сложившихся условиях и с учетом нового потенциала ФГОС надо забыть про традиционную систему школьного оценивания. Главное предназначение оценки личностных результатов – понять исходный уровень развития, оценить динамику и пути продвижения в развитии ученика, разработать формы и способы совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего максимальное развитие каждого обучающегося и учебного класса в целом в соответствии с новыми ФГОС. Мониторинговая оценка личностных результатов должна носить обобщенный характер и служить инструментом обратной связи для педагогов, администрации и родителей.

Подбор диагностического инструментария для проведения оценки личностных результатов должен осуществляться в соответствии с современными достижениями психологических и педагогических наук. Необходимо учитывать целенаправленность, адресность соответствующих методов и технологий, возможности использования результатов оценки на всех уровнях принятия решений: отдельного обучающегося, класса, образовательной организации, муниципалитета и региона. Необходимо обеспечивать соответствие диагностических процедур системности и непрерывности развития личности обучающегося.

Даже самая надежная диагностическая методика не может полностью гарантировать всестороннюю оценку личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ. Вывод, сделанный по одной диагностической методике, должен быть подтвержден другими профессиональными инструментами, поскольку только комплексная и всесторонняя оценка личностных результатов может дать объективную информацию.

Формирование личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса.

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // Справочно-правовая система «Гарант». – URL: <http://base.garant.ru/55170507/#friends#ixzz4sorwxAAv>

2. Платон. Государство // Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. – М., 1994.

3. Кант И. О педагогике // Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8. – М., 1994.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Сочинения: в 50 т. Т. 42. – 2-е изд. – М., 1974.

5. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Сочинения: в 50 т. Т. 3. – 2-е изд. – М., 1955.
6. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М., 1990.
7. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – 3-е изд., доп. и испр. – М., 2008.
8. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М., 1994.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М., 1983.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989.
11. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М., 2006.
12. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017.
13. Мухина В.С. Проблемы развития личности в науке, практике и государственной политике: Научное творчество и его амбивалентная феноменология // Развитие личности. – 2016. – № 2. – С. 181–208.
14. Басюк В.С. Проблемы развития личности в науке и государственной политике // Развитие личности. – 2015. – № 1. – С. 77–89.
15. Илюшин Л.С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995.
16. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М., 1983.
17. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.
18. Мецераков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб., 2003.
19. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Изд-во ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. In: *Spravochno-pravovaya sistema "Garant"*. URL: <http://base.garant.ru/55170507/#friends#ixzz4sorwxAaB> (in Russian)
2. Platon. Gosudarstvo In: *Sobranie sochinenij*. V 4 t. T. 3. Moscow, 1994. (in Russian)
3. Kant I. O pedagogike In: *Sobranie sochinenij*. V 8 t. T. 8. Moscow, 1994. (in Russian)
4. Marx K., Engels F. Ekonomicheskio-filosofskie rukopisi 1844 goda In: *Sochineniya*. V 50 t. T. 42. 2-e izd. Moscow, 1974. (in Russian)
5. Marx K., Engels F. Nemetskaya ideologiya In: *Sochineniya*. V 50 t. T. 3. 2-e izd. Moscow, 1955. (in Russian)

6. Berdyaev N.A. *Samopoznanie (opyt filosofskoj avtobiografii)*. Moscow, 1990. (in Russian)
7. Durkheim E. *Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie*. 3-e izd., dop. i ispr. Moscow, 2008. (in Russian)
8. Lévy-Bruhl L. *Sverh'estestvennoe v pervobytnom myshlenii*. Moscow, 1994. (in Russian)
9. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsij. In: *Sobranie sochinenij*. V. 6 t. T. 3. Moscow, 1983. (in Russian)
10. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti: Kn. dlya uchitelya*. Moscow, 1989. (in Russian)
11. Mudrik A.V. *Psihologiya i vospitanie*. Moscow, 2006. (in Russian)
12. Muhina V.S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovatsionnye aspekty)*. 5-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2017. (in Russian)
13. Muhina V.S. Problemy razvitiya lichnosti v nauke, praktike i gosudarstvennoj politike: Nauchnoe tvorchestvo i ego ambivalentnaya fenomenologiya In: *Razvitie lichnosti*. 2016. No. 2, pp. 181–208. (in Russian)
14. Basyuk V.S. Problemy razvitiya lichnosti v nauke i gosudarstvennoj politike In: *Razvitie lichnosti*. 2015. No. 1, pp. 77–89. (in Russian)
15. Plyushin L.S. *Orientatsiya pedagoga na lichnostnye dostizheniya uchaschihsya v obshcheobrazovatel'noj shkole*. Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy): 13.00.01. St. Petersburg, 1995. (in Russian)
16. Bodalyov A.A. *Lichnost' i obshchenie*. Moscow, 1983. (in Russian)
17. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*. Posobie dlya uchitelya. Pod red. A.G. Asmolova. Moscow: Prosveshchenie, 2008. (in Russian)
18. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. St. Petersburg, 2003. (in Russian)
19. *Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noj shkole: sodержание i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshhego shkol'nika*. Pod red. N.F. Vinogradovoj. Moscow: Izd-vo FGBNU "Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO", 2016. (in Russian)