

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются теоретические основы создания системы оценки качества дошкольного образования, обусловленные современными подходами. Рассмотрены проблемы определения критериев результативности образования дошкольников, пути их разрешения в рамках концепции компетентностного подхода. Приводятся данные экспериментальной работы

Современные исследователи, рассматривающие вопросы управления качеством дошкольного образования, уделяют особое внимание проблеме его оценки, понимая *институт оценки* качества образования как важнейший инструмент его повышения. Многие авторы связывают оценку качества с характеристикой образовательного процесса и его *результатов*, тогда как существующая практика оценивания в ходе лицензирования и аккредитации дошкольных образовательных учреждений ориентирована прежде всего на оценку *условий* образовательной деятельности. Становится очевидным, что в настоящее время необходим системный проект, определяющий целостную стратегию развития системы оценки дошкольного образования. Разработка такого проекта вызывает значительные трудности, обусловленные прежде всего отсутствием согласованного представления о критериях качества дошкольного образования.

На сегодняшний день на территории Российской Федерации действует критериальная оценка, отраженная во «Временных (примерных) требованиях государственного образовательного стандарта дошкольного образования», который определяет качество образовательных программ и технологии, развивающей среды, характер взаимодействия взрослого с ребенком, максимальный объем нагрузки на занятиях. В ходе аккредитационной экспертизы учреждений осуществляется анализ организации образовательной деятельности, ее кадрового обеспечения, материально-технических и медико-социальных условий пребывания детей в ДОУ, степени удовлетворенности родителей воспитанников. Основанием отнесения дошкольного учреждения к тому или иному виду и категории является соблюдение соответствующих требований к содержанию и методам воспитания и обучения. Что касается критериев и инструментария оценки результатов образова-

ния дошкольников, а также качества самого образовательного процесса, то они требуют специального научного обоснования и экспериментальной разработки.

Наиболее дискуссионной на сегодняшний день является проблема определения *результатов* дошкольного образования.

Многие авторы современных программ придерживаются того мнения, что основным показателем этих результатов должно выступать выполнение программы обучения («освоение ЗУНов»). Однако знаниевая парадигма, связанная с передачей детям определенного объема социального опыта, приобретением ими знаний и умений, противоречит представлениям о самоценности периода дошкольного детства для развития личности ребенка, а также ожиданиям общества, школы и родителей.

С. Ф. Багаутдинова, Г. Ш. Рубин, Н. Г. Корнещук, А. Н. Старков, учитывая задачу системного развития дошкольного образования, для оценки результатов выбирают интегративную характеристику готовности ребенка к школе (физической, интеллектуальной, личностной), дополняя ее социально значимыми показателями деятельности учреждения (уровень заболеваемости, показатели функционирования ДОУ, востребованности ДОУ среди населения) [1]. Однако ряд ученых критически относится к целесообразности подобного показателя. Так, Т. И. Ерофеева считает, что форсированная *целевая* специальная подготовка к школе порождает отсутствие мотивации к учению, неврозы, угасание самостоятельности и творческой активности, ухудшение здоровья детей. Введение стандартов, «подстроенных под школу», может серьезно изменить, по ее мнению, статус дошкольного образования [3]. М. С. Аромштам, А. К. Белолуцкая, Е. В. Овчинникова, В. А. Прудникова и др. настаивают на том, что готовность к школе *вызревает* в деятельности, специфичных для дошкольного возраста, и может счи-

таться полезным результатом для будущего, но не прямым результатом образования дошкольников [12].

В последнее время появляются попытки обосновать принципиально новые показатели результатов образования дошкольников на государственном уровне. Так, в проекте государственного образовательного стандарта дошкольного образования в качестве требований к подготовке выпускников выделены *целевые ориентиры* ступени дошкольного образования в виде возрастных характеристик ребенка, описываемых понятиями «компетентность», «креативность», «любопытность», «образ Я», «ответственность» и «произвольность» [13]. Однако, рассматривая эти результаты лишь как «целевые ориентиры», авторы проекта не предполагают их измерение и оценку. Очевидно, что подобного рода критерии качества только тогда станут реальными ориентирами для обучения и воспитания детей, когда они институционализируются, т.е. будут *переведены в показатели и встроены в реальную систему оценки работы и образовательного учреждения*, и конкретного педагога, станут основанием для принятия управленческих решений о мерах по достижению более высоких результатов [12]. Запуск системы оценки качества дошкольного образования, включающей оценку результатов, позволит сопоставлять не только эффективность работы разных учреждений, но и фиксировать продвижение ребенка по сравнению с самим собой, в его собственной динамике.

С нашей точки зрения, показатели результативности должны быть *количественно ограниченными, проверяемыми* и позволяющими устанавливать продвижение ребенка в своем развитии *на протяжении всего дошкольного детства*. Так, например, к *показателям развития* дошкольников 6-7 лет Л. А. Парамонова относит: активность детей в символично-моделирующих видах деятельности (сюжетно-ролевой, режиссерской, народной, изобразительной, в дидактических играх и конструировании, в ходе самообслуживания и труда); характер их общения со взрослыми и сверстниками, речь детей, их познавательное развитие (ориентировка в окружающем мире, экспериментирование, развитие обобщений), эмоциональные состояния, здоровье [8]. Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнову принадлежит идея разработки *интегральных* показателей развития детей к концу дошкольного возраста, связанных с проявлением ими *субъектности* в основных видах деятельности [6]. Существует также мнение о том, что при выборе показателей результативности необходимо ориен-

тироваться на *достижения* детей в развитии тех способностей, для которых дошкольное детство является сенситивным периодом: познавательной активности; мышления; коммуникативных способностей и символических способностей (воображения и игры) [12]. В контексте современных представлений о цели образования данные характеристики являются весьма важными, так как фиксируют степень готовности дошкольников к включению в новую – школьную жизнь, их способность обнаруживать проблему, ставить задачу, планировать свои действия, оценивать свою умелость.

На наш взгляд, названной цели наиболее всего соответствует компетентностный подход к определению критериев и показателей оценки результатов дошкольного образования.

В «Концепции дошкольного воспитания» знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Авторы концепции утверждают, что педагог должен быть ориентирован на учет интересов детей и перспектив их развития, а ожидаемыми результатами его деятельности считают расширение «степеней свободы» воспитанников [5]. Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Е. Г. Юдина в качестве желаемой возрастной характеристики на этапе завершения дошкольного детства называют *компетентность* ребенка, которая, по их мнению, обнаруживается в его творческих способностях (креативности); любознательности (исследовательском интересе); инициативности (самостоятельности, независимости); коммуникативности (социальных навыках), позитивном образе «Я»; ответственности и произвольности [13]. М. В. Крулехт к значимым результатам дошкольного возраста относит *предметную и социальную компетентность*. [7]. Т. И. Алиева, Т. В. Антонова, А. Н. Давидчук, С. Л. Новоселова, Л. Ф. Обухова, Л. А. Парамонова выделяют, наряду с этим, *интеллектуальную, языковую, социальную и физическую компетентности* [8].

По мнению Е. Я. Коган, очень сложно вычленив в чистом виде, какие компетентности в реальной деятельности одновременно активны. В то же время и педагогам, и управленцам всех уровней нужна некая классификация, позволяющая внутри системы образования четко обозначить его результаты, оценивать их и работать на их достижение. Кроме того, разнообразность предмета, показателей и индикаторов диагностирования не позволяет сопоставлять результаты образования дошкольных образовательных учреждений, работающих по разным программам. Поэтому прямой результат образо-

вания, который может быть стандартизирован и получение которого может быть измерено, – это, по утверждению автора, *ключевые компетентности* [4].

А. Г. Гогоберидзе в своих исследованиях выделяет так называемые «начальные ключевые компетентности», понимая их как *универсальные, переносимые и применимые* в различных ситуациях, и относит к ним *здоровьесберегающую, личностно-социальную и учебно-познавательную* [2]. Л. В. Свирская значимыми для дошкольного возраста считает также *социальную, коммуникативную, информационную и деятельностную* [10].

В контексте компетентностной парадигмы оценивания качества дошкольного образования исключительно важным, на наш взгляд, является соблюдение ряда принципиальных положений, которые сформулированы нами с учетом идей Дж. Равена [9]:

1. Компетентности ребенка должны оцениваться в связи с субъективно значимыми для него целями, поэтому сначала необходимо выяснить, какой тип поведения ценен для него, и только потом оценивать его способность свести воедино различные потенциально важные когнитивные, эмоциональные и волевые усилия ради успешного осуществления деятельности.

2. В выборе способов оценки компетентностей не следует создавать независимые от ценностей однородные измерительные шкалы, поскольку проявление инициативы тем скорее окажется успешным, чем более разнообразные и независимые действия способен совершать ребенок, стремясь к достижению своей цели.

3. При оценивании необходимо учитывать контекст, ситуацию, в которой находятся дети, так как они проявляют тот уровень компетентности, на который способны, если воспринимают ситуацию как позволяющую им заняться интересной для них деятельностью. В процедуре оценивания важно создать ситуацию, в которой дети смогли бы с энтузиазмом заниматься интересным для них делом, в процессе этого наращивая уверенность в себе и проявляя свою компетентность.

4. Оцениваться должен полный набор компетентностей, проявляемых детьми в различных ситуациях в течение времени, затрачиваемого на достижение личностно значимых целей. Поэтому принципиально важно привлекать к оценке не только педагогов, но и других субъектов, участвующих в организации их времяпровождения, в частности родителей.

5. Наиболее информативным методом анализа и оценки является непосредственное

наблюдение за поведением детей в ходе повседневных занятий. Суждения о поведении и степени проявлений компетентностей должны быть дополнены суждениями об обстоятельствах, в которых проводились наблюдения и которые, безусловно, оказывают существенное влияние на их проявление.

Названные положения стали ценностными основаниями построения концепции и модели компетентностно-ориентированной оценки качества дошкольного образования, которая прошла многолетнюю апробацию в Новгородской области.

В качестве критериев оценки результативности образования дошкольников, согласно концепции, приняты начальные ключевые компетентности: социальная, коммуникативная, деятельностная, здоровьесберегающая и информационная. Выделены пять уровней их проявлений: 0 (нулевой) – ребенок не демонстрирует соответствующие тому или иному виду компетентности умения; 1 (первый) – демонстрирует умения в единичных случаях; 2 (второй) – демонстрирует умения относительно некоторых людей, в отдельных видах деятельности; 3 (третий) – демонстрирует их часто, относительно большинства людей, в большинстве видов деятельности; 4 (четвертый) – демонстрирует умения постоянно. Динамика уровней компетентностей отслеживается в ходе целенаправленного наблюдения педагогов и родителей за проявлениями соответствующих способностей воспитанников в разных видах деятельности. Результаты наблюдений фиксируются в виде краткого описания ситуации, действий, высказываний, образцов продуктов детской деятельности, фотографий и пр. Факты, свидетельствующие о проявлении компетентности, накапливаются в персональном портфолио ребенка.

Пилотажное исследование эффективности использования модели проводилось с 2004 по 2006 год. Полученные в ходе исследования данные подтвердили реальную возможность оценки качества дошкольного образования по критерию, связанному с динамикой развития.

С 2006 по 2009 г. 186 дошкольных образовательных учреждений прошли аккредитационную экспертизу по новой модели. Отслежена динамика достижений 19 196 детей раннего и дошкольного возраста, в том числе: 4 124 ребенка раннего возраста (от 1 до 3-х лет), 7 620 детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и 7 452 ребенка старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Согласно полученным

данным, динамика уровней компетентностей оказалась положительной.

Наиболее успешно у детей формируются ключевые здоровьесберегающая, коммуникативная и социальная компетентности. Это объясняется тем, что педагоги овладели методиками речевого, социального и двигательного развития современных программ дошкольного образования. Более низкие значения проявляются в отношении уровня деятельностной и информационной ключевых компетентностей. По-видимому, это обусловлено тем, что дети по-прежнему слишком опекаемы взрослыми в детских видах деятельности, многие педагоги по-прежнему рассматривают себя главными носителями информации.

Недостаточно высокими являются результаты образования воспитанников на завершающих этапах при переходе к новому виду ведущей деятельности у детей раннего возраста – игровой – и старшего дошкольного возраста – учебной. Так, было выявлено, что устойчивый характер проявлений «ключевой деятельностной компетентности» демонстрируют в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) лишь 45,6% воспитанников; «ключевой социальной компетентности» – 48,7%; «ключевой коммуникативной компетентности» – 49,7% и т.д. Можно предположить, что половина выпускников ДОО в той или иной мере будет испытывать затруднения в начальной школе в адаптационный период, а также в планировании и реализации ведущей в этом звене учебной деятельности. Тем не менее общая динамика названных видов компетентностей является положительной.

На протяжении двух лет с 2004 по 2006 год на базе 19 комплексов «детский сад – школа» Новгородской области проводилось специальное исследование по проблеме использования компетентностного подхода как основания к проектированию системы преемственности между дошкольным и начальным образованием [11]. Анализ «журналов динамики достижений» детей по ключевым (социальной, коммуникативной, деятельностной и информационной) компетентностям позволил определить меры по обеспечению их дальнейшего становления, разработать качественные характеристики каждого компонента ключевой деятельностной компетентности (как ведущей в школьном возрасте), установить связь динамики развития деятельностной компетентности дошкольника и младшего школьника с динамикой уровня адаптированности первоклассников. Исследование подтвердило, что преемственность между дошкольным и начальным образованием, обеспеченная реализацией компетентностного подхода, является весьма эффективным фактором адаптации младших школьников.

Включение показателей результативности образования дошкольников в систему оценки качества дошкольного образования, анализ *результатов* проявлений ключевых компетентностей у воспитанников позволяет иметь полную и достоверную информацию для руководителей ДОО и органов управления образованием о качестве дошкольного образования для всех дошкольников и определять перспективы дальнейшего развития образовательной практики в дошкольных образовательных учреждениях.

Л и т е р а т у р а

1. Багаутдинова С. Ф., Рубин Г. Ш., Корнещук Н. Г., Старков А. Н. Комплексная оценка качества деятельности дошкольного образовательного учреждения : моногр. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 160 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – №1. – С.10-19.
3. Ерофеева Т. И. Проблемы качества дошкольного образования // Качество дошкольного образования: научные исследования и практический опыт: сб. материалов регион. науч.-практич. конф. / под ред. В. В. Садырина, Е. С. Комаровой. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – Вып. 2. – 158 с.
4. Коган Е. Я. Парадигма актуального образования // Перемены. – 2007. – №5. – С.120-146.
5. Концепция дошкольного воспитания (одобренная решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16 июня 1989 года) // Дошкольное образование в России : сборник действующих материалов. – М.: Изд-во АСТ, 1997. – 336 с.

6. *Короткова Н. А., Нежнов П. Г.* Возрастные нормативы и наблюдения за развитием дошкольников // *Ребенок в детском саду.* – 2005. – №3-4.
7. *Крулехт М. В.* Дошкольник и рукотворный мир. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 160 с.
8. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / под. ред. Л. А. Парамоновой. – М.: Карапуз-Дидактика, 2004. – С.152-157.
9. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // *Школьные технологии.* – 1999. – №1-2. – С.178-207; №3. – С.151-179.
10. *Сви́рская Л. В.* Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2004. – 139 с.
11. *Солякова Т. Н.* Преемственность между дошкольным и начальным образованием как фактор адаптации младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2007. – 179 с.
12. Типовая программа развития муниципальной и региональной сети образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования / под ред. А. И. Адамского. – М.: Эврика, 2007. – 80 с.
13. *Юдина Е. Г.* Государственный образовательный стандарт дошкольного образования – основной фактор повышения качества деятельности дошкольных образовательных учреждений // *Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы.* – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2002. – С. 129-142.

