



**АНОО ДПО
АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
«АЛЬТЕРНАТИВА»**

**ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С ПОЗИЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Киров 2016

№ п/п	Содержание	Стр.
1	Часть 1. Планирование и оценка развития ребенка	3
2	Часть 2. Педагогическая диагностика индивидуального развития детей.	11
3	Часть 3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности (по Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнову)	20
4	Часть 4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности (по Л.В. Свирской)	28

ПЛАНИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА (материалы для самостоятельного изучения)

По материалам книги: Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002.

Для того чтобы использовать индивидуальные интересы и потребности детей для решения образовательных задач, которые ставит перед собой педагог, нужно, как минимум, знать, каковы эти интересы и потребности и как они изменяются со временем. У педагогов должны быть ясные представления об индивидуальных особенностях каждого ребенка, специфическом характере его развития. Индивидуализация достигается за счет учета уровня развития каждого ребенка и планирования соответствующих видов деятельности, которые гарантировали бы ему возможность добиться успеха. Для этого требуется всесторонняя информация о развитии ребенка, включая здоровье, уровень физического и эмоционального, а также когнитивного развития. Работа воспитателя представляет собой процесс принятия решений, в ходе которого он наблюдает за ребенком, определяет, на какой стадии тот находится в наиболее существенных областях развития, и в соответствии с этим осуществляет планирование. Полученная информация позволяет выработать индивидуальные цели развития детей и создать наиболее благоприятные условия для развития ребенка в детском саду, оказать поддержку на основе его индивидуальных интересов, возможностей и особенностей.

Роль педагогической оценки развития

Главная цель наблюдений - сбор информации, которая обсуждается с педагогами и родителями и используется для планирования и осуществления деятельности (организация развивающих ситуаций), чтобы наилучшим образом удовлетворить потребности и интересы каждого ребенка.

Педагоги используют свои знания о развитии детей, а также свои взаимоотношения с детьми и их семьями для того, чтобы понять и оценить многообразие детей в каждой группе детского сада и учесть уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребенка.

Индивидуализация обучения - это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей ребенка во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.

Индивидуализированное обучение является типом обучения, которое учитывает вклад каждого отдельного ребенка в процесс обучения.

Индивидуализация предполагает учет различий в темпах, стиле и модальности обучения отдельных детей; процесс, позволяющий максимально развивать сильные и усиливать слабые стороны ребенка.

В развитии каждого человека, в том числе и ребенка дошкольного возраста, можно выделить возрастные закономерности и индивидуальные различия.

К индивидуальным траекториям развития ребенка дошкольного возраста можно отнести четыре группы факторов. Во-первых, это психофизиологические особенности детей.

Работники родильных домов хорошо знают, что дети даже нескольких часов от роду во многом качественно отличаются друг от друга. Одни быстро наедаются и долго спят, другие все время беспокоятся и кричат, третьи просыпаются, но не плачут, и т.п.

Такого рода особенности развития и поведения детей проявляются и в более поздние возрасты в виде, например, темпов развития. Есть дети более быстрые и активные, а есть более замедленные. При этом и у тех, и у других могут быть как преимущества в развитии, так и недостатки. Также есть дети, более открытые другим людям и не имеющие проблем с вступлением в контакт, а есть те, кто долго привыкает к новым условиям, опасается всего нового, стесняется незнакомых. У детей бывает разный темперамент, что проявляется в их повседневном поведении и деятельности. Довольно рано можно заметить разное отношение детей к возникающим у них трудностям: например, один ребенок будет долго надевать колечко на пирамидку, пока у него не получится, а другой, при первой же неудаче, забросит и колечко, и палочку куда-нибудь подальше.

Многие психофизиологические особенности детей усугубляются особенностями воспитания, но даже в случае адекватных приемов, употребляемых взрослыми, психофизиологические особенности детей должны обязательно учитываться.

Вторая группа факторов неразрывно связана с первой и касается особенностей развития детей. При этом целесообразно выделение трех параметров: прошлого развития, актуального развития и зоны ближайшего развития.

Говоря о прошлом развитии, мы имеем в виду, в первую очередь, ту физиологическую и психологическую зрелость, с которой ребенок появился на свет. Многие акушеры и микро-педиатры отмечают, что многие современные дети рождаются физиологически и психологически не зрелыми, что с самого начала их жизни ведет к некоторому отставанию в развитии. Например, известный всем комплекс оживления изменил временные рамки за последние сто лет от двух недель до трех месяцев. Современные дети, в среднем, позже, чем их сверстники 30 лет назад, начинают говорить, и т.п.

Вместе с тем, несмотря на общие тенденции, среди современных детей можно выделить и тех, у кого комплекс оживления появляется в полтора месяца, и тех, у кого его можно увидеть лишь почти в три месяца; также есть дети, начинающие говорить в полтора года, а есть те, кто плохо говорит и к трем годам.

Это сказывается на актуальном (сегодняшнем) развитии детей. Важно иметь в виду, что разные уровни развития далеко не всегда свидетельствуют о разных способностях детей, а часто являются лишь следствием их прошлого развития.

Важную роль в определении индивидуальных траекторий развития имеет соотношение актуального развития и зоны ближайшего развития.

Исследования зоны ближайшего развития показали, что ее особенности связаны, с одной стороны, с особенностями общения детей, а, с другой стороны, с наличием/отсутствием некоторого предметного основания, которое возникает в особой предметной среде.

В этом контексте необходимо с одной стороны, строить и развивать педагогику сотрудничества, основанную на общении и взаимодействии. Одновременно с другой стороны, важную роль в развитии детей дошкольного возраста играют особые предметные среды, погружаясь в которую ребенок приобретает «смутные и неясные знания» (Н.Н. Поддьяков).

Образовательная программа, построенная на основе новых федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, с неизбежностью должна учитывать особенности трансформации зоны ближайшего развития в актуальное развитие, реализующееся в особенностях обучаемости. Так родители и практики хорошо знают, что один ребенок «ловит на лету» тогда как другому надо «разжевать и в рот положить».

Третья группа факторов, определяющая индивидуальные траектории развития, касается гендерных особенностей детей дошкольного возраста.

Гендерные особенности проявляются, прежде всего, в темпах и характеристиках развития. Так, к примеру, девочки, в основном развиваются быстрее, нежели мальчики. В то же время мальчики дошкольники в большей степени, нежели девочки подвержены неврозам.

Как показали исследования (Г.Г. Кравцов) у мальчиков и девочек дошкольного возраста по-разному развито центральное психологическое новообразование данного периода - воображение. Так, к примеру, у девочек гораздо лучше развито смысловое воображение, тогда как у мальчиков воображение, лежащее в основе продуктивной деятельности.

Девочки больше играют, нежели мальчики, и сюжеты их игр качественно отличаются от сюжетов мальчиков, также по содержанию отличается и продуктивная деятельность мальчиков и девочек дошкольного возраста.

Образовательная программа, с одной стороны, должна учитывать эти особенности детей, а, с другой стороны, создавать условия для разностороннего развития детей.

Последняя, четвертая группа факторов, определяющая индивидуальные траектории развития в дошкольном возрасте, связана с культурным развитием детей, которое, прежде всего, реализуется в семье и с помощью семьи.

Образовательная программа для детей дошкольного возраста может быть эффективной и адекватной психологическим особенностям детей только в случае неразрывной связи образовательного учреждения и семьи ребенка. При этом, с одной стороны, программа должна быть ориентирована на особенности семей детей, которые посещают это дошкольное учреждение и даже отдельную группу, а, с другой стороны, создавать условия для целенаправленного развития родителей детей.

Есть одно принципиальное отличие культурного развития от иных видов этой высшей формы движения: то, чему человек учится и что осваивает, необходимо ему для того, чтобы управлять собственными психическими процессами, собственным поведением и психикой. Культурный человек - это человек, умеющий управлять самим собой.

При этом и в разных культурах (имеется в виду та культура, которая реализуется в семейных отношениях) и разные семьи используют разные способы, направленные на управление собой.

Полагая культурно-историческую концепцию в качестве основания для разработки стандартов дошкольного образования и модернизации системы дошкольного образования, необходимо отдавать отчет в том, что система образования будет направлена на развитие у детей способности к управлению собственным поведением и деятельностью.

Такое понимание соотношения обучения и развития в корне меняет задачи обучения. Надо учить не математике, а математикой, не литературе, а литературой, не биологии, а биологией.

В этом нет ничего принципиально нового. Практически всегда образовательные программы строились с учетом того, что основное достижение ребенка дошкольного возраста связано с возникновением произвольности - способности управлять собственным поведением и деятельностью.

Обучение, нацеленное на формирование способности управлять собой, всегда будет иметь развивающий характер. Такое обучение с самого начала предполагает, что его основным результатом является развитие, а не, пусть даже очень важные, знания, умения и навыки.

Итак, программы дошкольного образования, построенные с учетом стандартов дошкольного образования, должны обеспечивать ребенку культурное развитие, а это значит, что в них должны быть предусмотрены все необходимые условия для полноценного общения ребенка с окружающими.

Педагоги ценят своеобразие каждой группы и учитывают уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребенка. Они деликатно и ненавязчиво ведут ребенка в том направлении, которое соответствует его собственной траектории развития. При таком подходе ребенок растет и развивается в согласии с собственными интересами и в собственном темпе.

Постоянное наблюдение за интересами детей и их деятельностью дает ответ на четыре основных вопроса, определяющих индивидуализированный подход к обучению.

Каков уровень готовности детей к содержанию и методам обучения?

Каковы интересы детей и что их особенно волнует сейчас?

С какими материалами дети могут работать более эффективно?

Каков индивидуальный способ познавательной деятельности у каждого ребенка?

Наблюдение помогает воспитателю дать объективные ответы на эти вопросы, получить информацию о развитии каждого ребенка, понять, как дети взаимодействуют в группе, как воспринимают друг друга и насколько образовательная среда группы соответствует индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Разработка индивидуальной образовательной программы

Педагоги, работающие по Программе, знают сильные стороны личности каждого ребенка, ежедневно наблюдают за детьми, совместно анализируют

данные своих наблюдений, переходя от наблюдения и оценки к планированию программы образования каждого ребенка к разработке индивидуальной программы образования (ИПО).

В программе, ориентированной на ребенка, существует порядок шагов, которые выполняет воспитатель, планируя образовательный процесс для каждого ребенка (см. схему):

- 1) Наблюдение, сбор данных
- 2) Анализ результатов наблюдения
- 3) Постановка целей, задач
- 4) Реализация учебной Программы
- 5) Оценка результатов

Педагоги, работая в команде со специалистами и родителями, собирают информацию о детях и систематизируют ее. Затем эта информация анализируется, обсуждается с родителями и вносится в текущий план работы. Принимаются совместные решения по поводу индивидуальных целей и задач развития каждого ребенка и группы детей. При этом учитываются интересы и потребности конкретных детей. Реализация плана педагогами предполагает организацию деятельности с детьми, подбор методов, средств и материалов для достижения индивидуальных целей развития. И, наконец, заключительный этап цикла - оценка результатов и переход к новым наблюдениям.

Педагогическая оценка индивидуального развития

При разработке планов деятельности группы педагоги используют результаты наблюдений за детьми и вносят в планы необходимые коррективы. Они планируют разнообразные виды деятельности детей, учитывают их потребности, способности, возможности, интересы и стили обучения, а также вносят изменения в развивающую среду группы. Результаты наблюдений регулярно обсуждаются в команде педагогов и с родителями каждого ребенка и используются для принятия совместных решений. Образовательные задачи программы и индивидуализация педагогического процесса предполагают достаточно детальное знание воспитателем каждого ребенка. Воспитателям важно иметь представление об особенностях ребенка - чтобы быть адекватным при установлении контакта с ним, об индивидуальных интересах и способностях чтобы организовать среду, мотивирующую активную творческую деятельность, об уровне его развития - чтобы разработать и выполнить программу развития.

Школы и многие другие образовательные организации все еще ориентированы на методы прямого педагогического тестирования и на психологические тесты. С точки зрения специалистов дошкольного образования и психологов, существуют серьезные возрастные ограничения на использование тестовых методов в целях педагогической диагностики ребенка. Известно, что дошкольников сложно тестировать в силу недостаточной произвольности их поведения, что отражается на надежности полученных результатов. Тесты не учитывают зону ближайшего развития ребенка, отсюда невысокая достоверность и

недостаток прогностичности результатов тестирования. Кроме того, формализованное тестирование занимает много времени и зачастую сопряжено с повышением детской утомляемости и тревожности. При этом, хотя стандартизированные тесты и могут дать определенную информацию о том, что знает ребенок, они не дают информацию о его действительно важных особенностях, которые необходимы для индивидуализированного обучения и составления программ обучения для данного ребенка (о его мотивированности, коммуникабельности, социальном статусе в группе сверстников, его открытости и т. д.). У стандартизированных тестов есть следующие недостатки:

тестирование дает бедную картину развития ребенка, охватывая только некоторые области;

тесты показывают только те результаты, которые ребенок демонстрирует в данный момент времени (например, результат тестирования может зависеть от состояния здоровья ребенка или степени его комфорта во время тестирования);

тестирование предполагает привлечение специалиста-психолога, как посредника между воспитателем и ребенком;

тесты основаны на конкретных заданиях (часто письменных или устных), предполагающих правильные или неправильные ответы;

при такой форме работы снижается статус воспитателя, происходит отчуждение воспитателя и ребенка;

тестирование проводится периодически, а не постоянно и систематически;

тестирование ведет к подмене образовательных целей;

тестирование не выявляет в достаточной степени уровень социально-эмоционального развития ребенка, не дает информации о его способности взаимодействовать с другими;

тестирование больше ориентировано на то, что дети уже знают или умеют; тесты ничего не говорят о том, что ребенок учится делать, как он учится (стиль обучения) и осваивает новую задачу с помощью воспитателя, взрослого или сверстников;

тестирование порождает тенденцию к наклеиванию «ярлыков», оценочных суждений, сравнению детей друг с другом, что отрицательно влияет на эмоциональное благополучие детей и познавательную мотивацию.

Таким образом, в работе с детьми дошкольного возраста необходима другая, отличная от тестирования система сбора данных о ребенке и постоянное текущее «отслеживание» уровня его продвижения. Дети проходят через одни и те же стадии развития, но не все в одном и том же возрасте и, что очень важно, каждый - в своем собственном стиле.

Система педагогической оценки развития и актуального состояния ребенка опирается преимущественно на данные наблюдений и сбор фактических свидетельств уровня развития детей и их индивидуальных особенностей. Педагогическая оценка развития и актуального состояния ребенка дает педагогу простор и для выбора, и для творчества.

Теория психосоциального развития Э. Эриксона определяет возрастные стадии развития отношения индивидуума к социальному окружению: от

рождения до года у ребенка формируется отношение доверия, в 1–3 года - автономия, в 3 - 6 лет - инициативность, в 6 -12 - достижение. Если семья, детский сад, школа и общество в целом подавляют инициативу, любознательность, креативность и не поощряют усилия ребенка по выполнению и завершению определенных задач, то у него может сформироваться чувство вины и комплекс неполноценности.

Л.С. Выготский в своих исследовательских работах по дошкольному возрасту отводил центральное место зоне ближайшего развития ребенка и роли взрослого в развитии и обучении: «Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решения. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д.»

Именно заинтересованность и познавательная активность наиболее важны в обучении для развития ребенка.

Понятие «зона ближайшего развития» введено Л.С. Выготским, показавшим, что реальные отношения умственного развития к возможностям обучения могут быть выявлены с помощью определения актуального уровня развития ребенка и его зоны ближайшего развития.

Актуальный уровень - запас знаний и умений, сформированных у ребенка к моменту исследования. Зону ближайшего развития ребенка Л.С. Выготский определяет как «...расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами»

Педагогическая оценка развития ребенка с учетом его зоны ближайшего развития дает возможность учитывать его потенциал и интересы, поскольку зона ближайшего развития подает «сигнал» о наклонностях ребенка.

Таким образом, педагогическое оценивание включает оценку широкого спектра навыков, способностей и наклонностей во всех областях развития ребенка. Оценивается область параметров развития, которые необходимо систематически отслеживать в сфере социально-эмоционального развития. Например, важно проследить, как ребенок взаимодействует со сверстниками и с взрослыми, осуществляет выбор, планирует свою деятельность, ставит цель, участвует в деятельности, доводит начатое до завершения и оценивает свои результаты.

Результатом наблюдения является информация, которая позволяет выработать индивидуальные цели воспитания и обучения. Цель развития - своя для каждого ребенка, поскольку дети обладают разным исходным уровнем развития, разными способностями, склонностями и интересами. В дальнейшем, опираясь на эти цели, педагог может, например, преобразовывать развивающую среду таким образом, чтобы вызвать у ребенка интерес к освоению определенного содержания и тем самым создать новые возможности для развития.

Традиционно в отечественном дошкольном образовании основной целью наблюдений считается контроль за успешностью исполнения детьми взрослых требований.

Результаты наблюдений используются воспитателем, прежде всего, для того, чтобы изменить собственную деятельность (а не деятельность детей), сделать ее более адекватной изменяющимся интересам и потребностям детей.

Для того чтобы занятия с детьми соответствовали их индивидуальным и возрастным особенностям, наблюдения должны вестись постоянно за каждым ребенком с тем, чтобы выявить его возможности, потребности, интересы, темперамент и стиль восприятия.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

По материалам книги: Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. — 000 с.

Под педагогической диагностикой понимается такая оценка развития детей, которая необходима педагогу, непосредственно с ними работающему. Ее результаты помогают подбирать наиболее адекватные методы работы, дают обратную связь в плане эффективности тех или иных педагогических воздействий. Согласно ФГОС, педагогическая диагностика индивидуального развития детей является профессиональным инструментом педагога, используемым для получения информации о динамике развития и обучения каждого ребенка.

Данные, полученные в результате такой оценки, являются его рабочими материалами и не подлежат проверке и контролю со стороны администрации и других органов и инстанций.

Педагогическая оценка индивидуального развития каждого ребёнка направлена, прежде всего, на оценку эффективности созданных для его развития условий, в соответствии с его возрастными возможностями и индивидуальными особенностями и интересами. Она не призвана выявлять личностные особенности и отклонения в поведении детей.

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) используются исключительно для решения образовательных задач.

Важнейшие среди этих задач следующие:

1) индивидуализации образовательного процесса (в том числе поддержка ребёнка, построение его индивидуальной образовательной траектории или педагогической коррекции);

2) оптимизации работы с группой детей (учет индивидуальных особенностей детей в групповой работе).

При проведении педагогической диагностики необходимо учитывать следующее:

1. Условия проведения диагностики должны соответствовать СанПиН.

2. Обследование ребенка может проводиться в присутствии родителей.

3. Обследование должно проводиться в привычной для дошкольника обстановке. Недопустимо использование медицинского и административных кабинетов.

4. Проводить обследование может педагог, владеющий технологиями:

- процедуры проведения диагностического обследования;
- первичной обработки и анализа индивидуальных данных;
- качественной экспертной оценки данных;
- количественной оценки результатов обследования;
- выделения показателей, указывающих на дезадаптационные риски;
- корректной интерпретации данных обследования;
- составления заключения по результатам обследования;
- разработки индивидуальных программ коррекции и развития дошкольника;
- формулирования рекомендаций родителям и педагогам по развитию ребенка.

5. Обследование не должно нарушать режим дня и утомлять детей. Целесообразно проводить его в первой половине дня, во вторник или в среду (то есть в дни лучшей работоспособности детей).

6. Проведение педагогической диагностики не должно нарушать нормативные акты, этические и правовые нормы.

7. Проведение диагностических процедур не должно нарушать образовательный процесс.

8. Обследование может проводиться в группе или индивидуально (в соответствии с методикой). Максимальное количество детей в группе - 6 человек.

9. Диагностические процедуры не должны превышать по длительности пределы работоспособности детей каждого возраста.

11. При проведении диагностического обследования необходимо максимально использовать педагогическое наблюдение за деятельностью и поведением ребенка.

13. Необходимо заранее подготовить и удобно разместить всё нужное для проведения обследования.

14. Нужные игры и пособия лучше разместить на отдельном столе.

15. Не рекомендуется: спешить с подсказкой, торопить ребёнка; проявлять неудовольствие; обращать внимание на отрицательные результаты; анализировать результаты с родителями в присутствии ребёнка.

16. При оценке результатов обследования следует учитывать, что результаты могут снижаться в случаях:

- трудностей при контакте с незнакомым взрослым;
- страха получить низкую оценку;
- неспособности ребёнка сосредоточиться в непривычной ситуации;
- медлительности ребёнка, или его усталости, или плохого самочувствия.

В основу разработки процедуры педагогического обследования детей положены следующие требования:

1. научная обоснованность выбора показателей для поведения диагностического обследования;

2. тесная связь содержания диагностики с содержанием проводимого обучения;

3. единство диагностических показателей и развивающих (коррекционных) мероприятий;

4. учёт, при подборе диагностических проб и заданий, возрастных особенностей и зоны ближайшего развития каждого ребёнка;

5. отбор для обследования методов, дающих, при компактности и коротком времени проведения, максимальное количество информативных показателей;

6. высокий профессиональный уровень проведения обследования квалифицированными специалистами: недопустимость передачи диагностических методик родителям для самостоятельного обследования ребёнка;

7. конфиденциальность результатов обследования: другим педагогам и родителям результаты обследования, при необходимости, представляются в виде рекомендаций, разработанных на основе полученных данных.

Педагогическая диагностика не должна смешиваться с психологической диагностикой, проводимой специалистом-психологом, а не педагогом, работающим с детьми. Результаты психологической диагностики, по условиям конфиденциальности, предоставляются педагогам, непосредственно работающим с детьми, и родителям в форме психологических заключений и рекомендаций, не подлежащих обсуждению и просмотру администрацией учреждения и контролирующими инстанциями, а также какими-либо еще третьими лицами

Педагогическая диагностика воспитателя детского сада преимущественно направлена на изучение ребенка дошкольного возраста для познания его индивидуальности и оценки его развития как субъекта познания, общения и деятельности; на понимание мотивов его поступков, видение скрытых резервов личностного развития, предвидение его поведения в будущем. Понимание ребенка помогает педагогу сделать условия воспитания и обучения максимально приближенными к реализации детских потребностей, интересов, способностей, способствует поддержке и развитию детской индивидуальности.

Без педагогической диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную профессиональную деятельность педагога. Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического проектирования, позволяя определить актуальные образовательные задачи, индивидуализировать образовательный процесс, и завершает цепочку по решению этих задач, поскольку направлена на выявление результативности образовательного процесса.

Познание и понимание педагогом ребенка дошкольного возраста как основная цель педагогической диагностики в ДОО определяет использование им преимущественно малоформализованных диагностических методов, ведущими среди которых являются наблюдение проявлений ребенка в деятельности и общении с другими субъектами педагогического процесса, а также свободные беседы с детьми.

Проведение педагогической диагностики может осуществляться также в следующих формах: анализ продуктов детской деятельности, детские портфолио, шкалы развития.

Педагогическая диагностика достижений ребенка направлена на изучение:

- деятельностных умений ребенка;
- интересов, предпочтений, склонностей ребенка;
- личностных особенностей ребенка;
- поведенческих проявлений ребенка;
- особенностей взаимодействия ребенка со сверстниками;
- особенностей взаимодействия ребенка со взрослыми.

Принципы педагогической диагностики

Педагогическая диагностика осуществляется с учетом ряда принципов, обусловленных спецификой образовательного процесса детского сада.

Принцип объективности означает стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных субъективных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Реализация принципа предполагает соблюдение ряда правил.

1. Соответствие диагностических методик возрастным и личностным особенностям диагностируемых.
2. Фиксация всех проявлений личности ребенка.
3. Сопоставление полученных данных с данными других педагогов, родителей.
4. Перепроверка, уточнение полученного фактического материала при проведении диагностики.
5. Постоянный самоконтроль педагога за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями, которые часто субъективируют фиксацию фактов; развитие педагогической рефлексии.

Принцип целостного изучения педагогического процесса предполагает для того чтобы оценить общий уровень развития ребенка, необходимо иметь информацию о различных аспектах его развития: социальном, эмоциональном, интеллектуальном, физическом, художественно-творческом. Важно помнить, что развитие ребенка представляет собой целостный процесс, и что направление развития в каждой из сфер не может рассматриваться изолированно. Различные сферы развития личности связаны между собой и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Принцип процессуальности предполагает изучение явления в изменении, развитии. Правила, детализирующие принцип процессуальности, состоят в том, чтобы:

- не ограничиваться отдельными «срезами состояний», оценками без выявления закономерностей развития;
- учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка;
- обеспечивать непрерывность изучения диагностируемого предмета в естественных условиях педагогического процесса.

Принцип компетентности означает принятие педагогом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Этот принцип раскрывается:

- в правилах сотрудничества (согласие, добровольность участия в диагностике);
- в безопасности для испытуемого применяемых методик;
- в доступности для педагога диагностических процедур и методов;
- во взвешенности и корректном использовании диагностических сведений (разумной конфиденциальности результатов диагностики).

Принцип персонализации требует от педагога в диагностической деятельности обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления.

Как осуществлять процесс диагностирования?

Прежде чем проводить диагностику, необходимо спроектировать ее. Первый этап - проектировочный. Определяем цели диагностики (например, оценить проявления детьми старшей группы активности и любознательности, выявить проявляющиеся при этом индивидуальные особенности). В проектировании диагностической деятельности многие педагоги, как правило, решают вопрос, как ее осуществлять, пропуская вопросы что и, в особенности, зачем диагностировать.

Между тем это основные вопросы. От ответа на них зависят и подбор методов, и анализ результатов, и принятие управленческих решений.

В диагностической деятельности педагога постоянно происходит сравнение результатов оценки развития конкретного ребенка с его же прежними достижениями, или с поведением других детей в настоящее время или в прошлом, или же с описанием поведения какого-то неизвестного нам лица. Это те аспекты сравнения, которые называются в педагогической диагностике индивидуальной, социальной или объективной соотносительной нормой. Например, определяем критерии для оценки проявлений активности и любознательности у детей. Так, критерием любознательности является чуткость ребенка к новому, а показателями проявления этого критерия могут быть выделение новых объектов в окружении, вопросы познавательной направленности о новых объектах, внимательное слушание рассказов воспитателя и т. п.

Определяем методы диагностики. В педагогической диагностике основными методами выступают включенное наблюдение и нестандартизированные беседы с детьми. Кроме того, используются диагностические ситуации, фактически провоцирующие деятельность ребенка, которую хотел бы пронаблюдать педагог.

Второй этап - практический. Проведение диагностики. Для этого необходимо определить ответственных, обозначить время и длительность диагностики, а также способы фиксации результатов (запись в блокноте, на диагностических карточках, на магнитофоне, видеокамере и т.д.).

Третий этап - аналитический. Анализ полученных фактов, получение количественных данных. Анализ позволяет установить, почему результат того или иного ребенка отличается или не отличается от его прежнего результата, от результатов других детей или же существенно отклоняется от нормы (яркое достижение или большая проблема). На основе анализа определяются причины такого проявления диагностируемого качества.

Педагогу необходимо осознавать, что отклонение полученных результатов от намеченных нормативов не требует стремительного изменения и вмешательства в процесс развития ребенка, а предполагает анализ качества процессов и условий, обеспечивающих эти результаты. Может ли каждый ребенок (или хотя бы большинство детей) достигать описанного в программе высокого уровня (по всему содержанию программы), заданного как идеальный вариант развития? Развитие всегда индивидуально и неравномерно, для педагога важно, прежде всего, замечать и поддерживать ярко проявляющиеся в ребенке хорошие качества и только потом видеть проблемы развития и помогать их решать.

Четвертый этап - интерпретация данных. Интерпретация воспитателем полученных фактов - основной путь понимания ребенка и прогнозирования перспектив его развития. Любые количественные показатели обладают возможностью их различного толкования, порой диаметрально противоположного. Например, как оценить такие данные: проявляют высокую степень любознательности половина детей группы, любознательна избирательно (т.е. не всегда и не все вызывает детский интерес) третья часть, а остальные дети нелюбознательны? Это хорошо или нет? Ответить на этот вопрос можно, только сопоставив полученные данные с теми, которые фиксировались ранее.

Пятый этап - целеобразовательный. Он предполагает определение актуальных образовательных задач для каждого ребенка и для группы в целом.

Результаты диагностики используются преимущественно для обнаружения сильных сторон ребенка и определения перспектив его развития. Полученная в результате диагностики информация и сделанные на ее основе выводы помогают педагогу предположить возможные действия ребенка в разных ситуациях и понять, какие достижения ребенка следует всячески поддержать и развивать дальше, в чем именно требуется оказать этому ребенку помощь.

Искусство педагога как раз заключается в том, чтобы открыть перед каждым ребенком перспективы его развития, показать ему те сферы, где он может проявить себя, достичь больших успехов, черпать силы из этого источника, чтобы в целом личность становилась полноценной, богатой, неповторимой.

Мониторинг образовательного процесса в детском саду

Мониторинг образовательного процесса может быть определен как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, для непрерывного слежения за ее состоянием и прогнозирования развития.

Мониторинг в отличие от диагностики имеет более широкий спектр возможностей благодаря своей регулярности, строгой направленности на решение задач управления и высокой технологичности.

Мониторинг позволяет обнаружить эффективность реализуемой образовательной деятельности и всегда ориентирован на цели этой деятельности.

Система мониторинга подразумевает, помимо ожидаемых результатов, обнаружение и неожиданных эффектов, и прогнозирование проблематики в будущем. Мониторинг предполагает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, т.е. выполнение функции слежения;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Мониторинг в детском саду направлен на отслеживание качества дошкольного образования.

1. Качества результатов деятельности ДОО.

Определение результативности деятельности ДОО прежде всего связано со степенью решения целевых задач: охрана жизни и укрепление здоровья детей, развитие детей раннего и дошкольного возраста, взаимодействие и поддержка семьи в процессе воспитания детей дошкольного возраста. Исходя из этого, мониторинг направлен на изучение:

- степени освоения ребенком образовательной программы, его образовательных достижений с целью индивидуализации образования, развития способностей и склонностей, интересов воспитанников;
- степени готовности ребенка к школьному обучению;
- удовлетворенности различных групп потребителей (родителей, учителей, воспитателей) деятельностью детского сада.

2. Качества педагогического процесса, реализуемого в ДОО.

Деятельность детского сада и достижение выше обозначенных результатов обеспечиваются реализацией образовательной программы. При проектировании карты мониторинга образовательного процесса следует обеспечить его направленность на отслеживание качества:

- образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструктивной, музыкальной, чтения художественной литературы) и в ходе режимных моментов;
- организации самостоятельной деятельности детей;
- взаимодействия с семьями детей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования для детей дошкольного возраста.

3. Качества условий деятельности ДОО.

Реализация образовательного процесса возможна при обеспечении соответствующими ресурсами и создании необходимых условий. Поэтому в систему мониторинга должен быть включен анализ условий, обеспечивающих качество образовательного процесса в детском саду:

- особенности профессиональной компетентности педагогов;
- развивающая предметно-пространственная среда детского сада.

Определение направленности мониторинга предполагает следующим шагом разработку измерительного инструментария - критериев и методов проведения диагностических процедур в рамках мониторинга. В мониторинге к критериям предъявляется одно, но чрезвычайно важное требование — критерий должен позволять производить измерение. Измерение - это определение степени выраженности исследуемого признака, сопоставление со шкалой, нормой или другим измерением.

Некоторые критерии имеют очень слабую динамику, и их измерение имеет смысл производить один раз в несколько лет. Другие изменяются быстрее. В качестве методов мониторинга используются методы, схожие с методами педагогической диагностики: формализованные и малоформализованные методы.

Формализованные методы: тесты, опросники, методы проективной техники и психофизиологические методы. Для них характерны определенная регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное

соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать полученные результаты.

Малоформализованные методы: наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности. Эти методы дают очень ценные сведения о ребенке, особенно когда предметом изучения выступают такие явления, которые мало поддаются объективизации (например, ценностные ориентации, отношение ребенка к различным явлениям) или являются чрезвычайно изменчивыми по своему содержанию (динамика интересов, состояний, настроений и т.д.). Следует иметь в виду, что малоформализованные методы очень трудоемки. Только наличие высокого уровня культуры проведения при наблюдении, беседах с детьми помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты диагностики.

Этапы мониторинга также схожи с этапами диагностической деятельности, описанными выше.

1. Определение объекта и цели мониторинга, формулирование эталона, определение критериев и показателей, диагностических методов.

2. Практический сбор информации об объекте мониторинга.

3. Обработка и анализ полученной, а также уже имеющейся информации из существующих источников.

4. Интерпретация и комплексная оценка объекта на основе полученной информации, прогноз развития объекта.

5. Принятие управленческого решения об изменении деятельности.

Результаты педагогического мониторинга можно охарактеризовать как:

- описательные, ограничивающиеся выявлением отдельных (иногда несущественных) связей и процессов объекта исследования;

- сущностные, определяющие особенности и характер протекания значимых внутренних связей и процессов объекта;

- репродуктивные, характеризующие развитие объекта в прошлом на основании ранее полученных данных;

- продуктивные, прогнозирующие развитие объекта в целом или отдельных его сторон, свойств, качеств;

- интегральные, исследующие важнейшие внутренние и внешние связи, свойства, отношения объекта исследования.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПО Н.А. КОРОТКОВОЙ, П.Г. НЕЖНОВА)

По материалам книги: Короткова Н.А., Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. – М.: Линка-Пресс, 2014. – 64 с.

Воспитатель, работающий с детьми, так или иначе оценивает ребенка. Для целенаправленной и продуктивной работы важно, чтобы эта оценка затрагивала все стороны личности ребенка, его интеллектуальную и мотивационную сферу (умственные способности к осуществлению каких-либо действий и желание их осуществлять).

Для практической работы важно знание формальных нормативных характеристик детей. Несмотря на различия в темпах их развития, своеобразие их психологических качеств, необходимо представлять в общем виде норму, что позволит своевременно устранять перекосы в развитии.

Для этого предлагается использовать нормативные карты развития, разработанные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым (Образец нормативной карты развития представлен в папке «Информационное сопровождение курса», документ «Оценка через инициативу»). В основу нормативных карт положены два критерия оценки.

Первый критерий - это интегральные показатели развития ребенка в дошкольном возрасте, а именно - интеллектуальные и мотивационные характеристики его деятельности. Развитие ребенка фиксируется в двух крайних нормативных точках, соответствующих началу и концу дошкольного детства - в 3 года и в 6 - 7 лет, а также в точке качественного сдвига в психическом складе ребенка - между 4 - 5 годами.

Таким образом, интеллектуально-мотивационная структура деятельности ребенка дошкольного возраста развивается, последовательно проходя следующие стадии:

- ситуативная связанность наличным предметным полем, процессуальная мотивация;

- появление замысла, не зависящего от наличной предметной обстановки, с частичным сохранением процессуальной мотивации (неустойчивость замысла, нет стремления к достижению определенного результата);

- четко оформленный замысел (цель), воплощающийся (реализующийся) в продукте (результате), мотивация достижения определенного результата.

Второй критерий оценки, положенный в основу нормативной карты развития, - это активность, инициативность ребенка как субъекта деятельности в различных жизненных сферах.

Наблюдения за тем, что собственно делает ребенок, дают возможность выделить сферы его инициативы. С одной стороны, эти сферы обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов (психических новообразований возраста), а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для образования дошкольника.

Существует четыре основные сферы инициативы:

- творческая инициатива (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);

- инициатива как целеполагание и волевое усилие (включенность в разные виды продуктивной деятельности - рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи);

- коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);
- познавательная инициатива - любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родо-видовые отношения).

Очевидно, что каждый вид деятельности по преимуществу способствует развитию и проявлению определенной сферы инициативы. Однако верно и то, что во всех видах детской деятельности в той или иной мере задействованы разные сферы инициативы. Например, творческая инициатива может проявляться как в игровой, так и в продуктивной, и в познавательно-исследовательской деятельности.

С детальным описанием сфер инициативы на различных этапах развития дошкольника можно ознакомиться ниже.

1.2.1 Творческая инициатива: наблюдение за сюжетной игрой

1- й уровень

Ребенок активно развертывает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки; активно использует предметы-заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями; с энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий) с незначительными вариациями.

Ключевые признаки: в рамках наличной предметно-игровой обстановки активно развертывает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметы-заместители в условном игровом значении.

2- й уровень

Имеет первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я - шофер» и т.п.); активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; развертывает отдельные сюжетные эпизоды (в рамках привычной последовательности событий), активно используя не только условные действия, но и ролевую речь, внося разнообразие в ролевые диалоги; в процессе игры может переходить от одного отдельного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности.

Ключевые признаки: имеет первоначальный замысел, легко меняющийся в процессе игры; принимает разнообразные роли; при развертывании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками).

3- й уровень

Имеет разнообразные игровые замыслы; активно создает предметную обстановку «под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей; замысел воплощается преимущественно в речи (словесное придумывание историй) или в предметном макете

воображаемого мира (с использованием мелких игрушек-персонажей), а также может фиксироваться в продукте (сюжетные композиции в рисовании, лепке, конструировании).

Ключевые признаки: комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что и где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном - история, предметном - макет, сюжетный рисунок).

1.2.2 Инициатива как целеполагание и волевое усилие: наблюдение за продуктивной деятельностью

1-й уровень:

Ребенок обнаруживает стремление включиться в процесс деятельности («Хочу лепить», «...рисовать», «...строить») без отчетливой цели, поглощен процессом (манипулирует материалом, изрисовывает много листов бумаги и т. п.); завершает деятельность по мере исчерпания материала или времени; на вопрос «что ты делаешь?» отвечает, обозначая процесс («рисую», «строю»); название продукта деятельности может появиться после ее окончания (предварительно конкретная цель не формулируется).

Ключевые признаки: поглощен процессом; конкретная цель не фиксируется; бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней.

2-й уровень

Обнаруживает конкретное намерение - цель («Хочу нарисовать», «...построить», «...слепить домик»); работает с конкретным материалом, трансформирует его; фиксирует результат, но удовлетворен любым продуктом деятельности (в процессе работы цель может меняться в зависимости от того, что получается в ходе деятельности).

Ключевые признаки: формулирует конкретную цель («Нарисую домик»); в процессе работы может менять цель, но фиксирует конечный результат («Получилась машина»).

3-й уровень

Имеет конкретное намерение-цель; работает над материалом в соответствии с целью; конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет); самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») в разных материалах (лепка, рисование, конструирование).

Ключевые признаки: обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы; фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца.

1.2.3. Коммуникативная инициатива: наблюдение за совместной деятельностью – игровой и продуктивной

1-й уровень

Ребенок привлекает внимание сверстника к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял его наверняка; также

выступает как активный наблюдатель, пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и подправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками; ситуативен в выборе, доволен общением со сверстниками, рад вниманию любого из них.

Ключевые признаки: обращает внимание сверстника на интересующие его самого действия («Смотри...»), комментирует их в речи, но не предпринимает специальных усилий чтобы быть понятым; довольствуется обществом любого.

2-й уровень

Намеренно привлекает конкретного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременно кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть, делать...»); ведет парное взаимодействие в игре, используя речевое пошаговое предложение-побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»); поддерживает диалог в конкретной деятельности; может найти аналогичные или дополняющие игровые предметы, материалы, роли, не вступая в конфликт со сверстником.

Ключевые признаки: инициирует парное взаимодействие со сверстником через краткое речевое предложение-побуждение («Давай играть, делать...»); поддерживает диалог в конкретной деятельности; начинает проявлять избирательность в выборе партнера.

3-й уровень

Иницирует и организует действия двух-трех сверстников, словесно рисуя исходный замысел, ставя цели, планируя начальные действия («Давайте так играть», «...рисовать»); использует простой договор («Я буду..., а вы будете...»), не ущемляя интересы и желания других; может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по смыслу игровые роли, материалы; легко поддерживает диалог в конкретной деятельности; может инициировать и поддержать простой диалог со сверстником на отвлеченную тему; избирателен в выборе партнеров; осознанно стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

Ключевые признаки: в развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе партнеров, осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия.

1.2.4. Познавательная инициатива - любознательность: наблюдение за познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью

1-й уровень

Ребенок замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, обнаруживая их возможности опытным путем (манипулирует ими, разбирает - собирает их, не пытаясь достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия, поглощен процессом.

Ключевые признаки: проявляет интерес к новым предметам, манипулирует ими, практическим путем обнаруживая их возможности; многократно воспроизводит действия.

2-й уровень

Предвосхищает или сопровождает вопросами практическое исследование новых предметов («Что это? Для чего?»); обнаруживает осознанное намерение узнать что-то новое о конкретных вещах и явлениях («Как это получается? Как бы это сделать? Почему это так?»); высказывает простые предположения о том, к какому результату приводит то или иное действие при исследовании незнанных предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так..., или так...»), не ограничиваясь простым манипулированием; сообразуясь с приобретенными опытным путем знаниями, выбирает сюжеты игр, темы для рисования, конструирования.

Ключевые признаки: задает вопросы о конкретных вещах и явлениях (что? как? зачем?); высказывает простые гипотезы, осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту с целью добиться нужного результата.

3-й уровень

Задает вопросы, касающиеся предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственно данного (как? почему? зачем?); обнаруживает стремление объяснить связь фактов, использует простое причинное рассуждение (потому что...); стремится к упорядочиванию, систематизации конкретных материалов (в виде коллекции); проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам; самостоятельно выполняет задание по графическим схемам (в лепке, конструировании), составляет карты, схемы, пиктограммы, записывает свои наблюдения, истории (осваивает письмо как средство систематизации и коммуникации).

Ключевые признаки: задает вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен к простому рассуждению; проявляет интерес к символическому языку (графические схемы, письмо).

Учитывая целевые ориентиры, содержащиеся в Стандарте, предлагается к рассмотрению еще один тип инициативы, а именно двигательную инициативу.

1.2.5 Двигательная инициатива: наблюдение за различными формами двигательной активности

1-й уровень

Ребенок регулярно перемещается в пространстве, совершая различные типы движений и действий с предметами. Его движения энергичны, но носят процессуальный характер (то есть движение совершается ради движения). Ребенок не придает значения правильности выполнения движений, но низкую двигательную эффективность он компенсирует энергичностью.

Ключевые признаки: с удовольствием участвует в играх, организованных взрослым, при появлении интересного предмета не ограничивается его созерцанием, а перемещается ближе к нему, стремится совершить с ним трансформации физического характера (катает, бросает и т. д.).

2-й уровень

Совершает осознанные, дифференцированные относительно объектов и целей движения. Проявляет интерес к определенным типам движений и физических упражнений (бегу, прыжкам, метанию). Следуя рекомендациям взрослого, совершенствует свои движения (например, выполняет согласованные движения рук при беге, ловит мяч кистями рук и т. д.), но через некоторое время может вернуться к первоначальному способу их выполнения.

С удовольствием пробует свои силы в новых типах двигательной активности.

Ключевые признаки: Интересуется у взрослого, почему у него не получаются те или иные движения, в игре стремится освоить новые типы движений, подражая взрослому.

3-й уровень

Ребенка привлекает физическая активность, он стремится улучшить ее показатели (прыгнуть дальше, пробежать быстрее).

Он прислушивается к советам взрослого относительно того, как добиться лучших результатов, и, усвоив тот или иной двигательный навык, постоянно использует его.

Проявляет интерес к различным формам двигательной активности (езде на велосипеде, плаванию), стремится овладеть ими. Не жалуется на физическую усталость, связывает ее со спортивными достижениями.

Ключевые признаки: Интересуется у взрослого, как выполнить те или иные физические упражнения наиболее эффективно, охотно выполняет различную деятельность, сопряженную с физической нагрузкой, отмечает свои достижения в том или ином виде спорта.

В таблице можно увидеть, как согласуется развитие разных типов инициативы с целевыми ориентирами Стандарта.

Соотнесение мотивационно-содержательных характеристик деятельности ребенка с целевыми ориентирами Стандарта

Сфера инициативы	Ключевые признаки третьего уровня	Целевой ориентир
Творческая инициатива	Ребенок выстраивает разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование, описывает события и место, где они происходят; частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном – сочиняет историю, предметном – создает макет, сюжетный рисунок)	Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и, прежде всего, в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации

<p>Инициатива как целеполагание и волевое усилие</p>	<p>Обозначает конкретную цель, не выпускает ее из виду во время работы; фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе, доводит ее до конца</p>	<p>Способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности. У ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими. Способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности. Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам</p>
<p>Коммуникативная инициатива</p>	<p>В развернутой словесной форме предлагает партнерам исходные замыслы, излагает цели; договаривается о распределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе, осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.</p>	<p>Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, использует речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, умеет выстраивать речевое высказывание в ситуации общения. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и сорадоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе, чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.</p>
<p>Познавательная инициатива - любознательность</p>	<p>Ребенок задает вопросы об отвлеченных вещах; обнаруживает стремление к упорядочиванию фактов и представлений, способен к простому рассуждению; проявляет интерес к символическому языку (графические схемы, письмо).</p>	<p>Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п. У ребенка складываются предпосылки грамотности.</p>

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПО Л.В. СВИРСКОЙ)

По материалам книги: Свирская Л.В., Методика ведения педагогических наблюдений., М.: Линка-Пресс, 2010. – 144 с.

Дошкольное образование – единственная образовательная ступень, на которой к ребенку не предъявляются нормативных требований. Тем не менее, и педагоги, и родители воспитанников стремятся определить признаки (показатели), свидетельствующие о том, что в развитии ребенка происходят позитивные изменения.

В разных детских садах разными образовательными программами приняты различные системы показателей развития. Это может быть овладение ребенком определенным объемом знаний, умений и навыков в области элементарных математических, естественнонаучных представлений, уровень речевых навыков, особенности психических процессов, конкретные технические умения, например, бросать мяч в вертикальную цель и многое другое.

Подобная разнородность демонстрирует нацеленность педагогической деятельности на реализацию содержания образовательной программы, а не на развитие личности ребенка; не позволяет сопоставлять результаты педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений, работающих по разным программам, что вновь подчеркивает – главное программа, а не ребенок.

Педагоги работают на основе синтеза двух подходов. Первый из них связан с передачей детям опыта (знаний, умений) поколений. Этот подход определен как «социализация». Важные, с точки зрения приобщения к культуре, знания и умения тщательно отобраны, систематизированы, оформлены в виде возрастных программных требований. Негативной стороной этого подхода можно считать акцентирование на усвоение базовых культурных содержаний, соответствующих возрасту, в ущерб индивидуализации.

Второй Подход определяется как «индивидуализация», он вплотную связан с идеями гуманизации, демократизации, практико ориентированности, личностной направленности образования. Акцент этого подхода строится на поддержке собственной познавательной активности ребенка, доверии к его возможностям, анализе индивидуальных траекторий развития, требований учета познавательных стилей детей.

Большинство взрослых интуитивно формирует свое представление об уровне развития конкретного ребенка по признаку его автономности (самостоятельности и уверенности), результативности в решении типичных для дошкольника задач. Например: ребенок начал собирать пирамидку и успешно справился с этой работой, решил нарисовать золотую рыбку – нарисовал, получил задание выучить стихотворение к новогоднему празднику – запомнил его и уверенно прочитал.

Успешное действие в конкретной ситуации напрямую связано с компетентностью. Чем выше степень соответствия ожидаемых взрослыми результатов достигнутому ребенком, тем вероятнее проявление ситуации успеха. Успех как кратковременное явление свидетельствует о том, что ребенок обладает компетентностью. Вне деятельности компетентность не существует.

Наличие у ребенка компетентности можно визуально определить по фактам инициативы, самостоятельности, осознанности в типично детских видах деятельности. Переживание им ситуации успеха или успешности также легко определить визуально: большинство детей открыто и искренне радуются результатам своих действий, охотно делятся радостью с другими.

Сообразные дошкольному возрасту виды компетентностей – социальная, коммуникативная, информационная, деятельностная и здоровьесберегающая.

Социальная компетентность проявляется в успешном (активном, результативном) установлении отношений с разными людьми в различных ситуациях, в понимании ребенком своих чувств, желаний, действий.

Коммуникативная компетентность проявляется в умении понимать речь других, в стремлении сделать свою речь понятной для других.

Информационная – умение использовать и называть доступные источники знаний и опыта.

Деятельностная – умение самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять и при необходимости корректировать результаты своих действий.

Здоровьесберегающая компетентность – умение самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием и укреплением здоровья (использовать гигиенические действия и средства, адекватные ситуации, например, мыть руки и менять одежду по мере загрязнения, менять вид деятельности, предотвращая или снимая утомление, избегать опасных ситуаций).

Развитие ребенка в дошкольном возрасте имеет взаимообуславливающий и взаимоопределяющий интегрированный характер – научился ходить - самостоятельно добрался до игрушек и предметов в шкафу или на столе – получил новые ощущения – появились новые представления, слова и , как следствие новые возможности.

Компетентность имеет такую же интегрированную природу: становление и проявление одной компетентности ведет за собой становление и развитие других видов компетентности, но степень выраженности каждой из них у разных детей и в разные периоды различна. Эта особенность определена тем, что на становление компетентности оказывают влияние индивидуальные особенности и уникальность формирующегося личного социального опыта каждого ребенка. А также то, что проявление компетентности избирательно. Если человеку важен, интересен предмет – компетентность проявляется мощно и многосторонне. Если нет – нет.

Например, умея общаться, работать с источниками информации, человек может исчерпывающе много знать о футболистах, футболе, но практически ничего о биологических системах. Ему это не интересно.

Взрослый может волевым усилием «выучить неинтересный урок». Ребенок- дошкольник, если предмет или тема не отвечают его интересам, не являются его собственной потребностью, - нет. Таким образом, интерес, основанный на внутренних мотивах (более устойчивых), а не на внешних раздражителях (они действуют до тех пор, пока есть раздражитель), побуждает человека (ребенка), концентрировать все свои силы на чем-либо конкретном. Вот откуда у ребенка возникает поразительная осведомленность и креативность в какой-либо сфере – ему интересно было.

Компетентности не могут быть сформированы только на каком-то определенном этапе образования, например в старших классах, школе или в вузе, так как процесс формирования личности непрерывен и начинается задолго до начала систематической школьной жизни. Более того, компетентности не могут быть сформированы только в рамках формального образования (прямого обучения на занятиях). В равной, если не в большей степени, компетентности формируются в неформальной (к нему относится, например, система дополнительного образования) и информальном (то есть самостоятельном) образовании.

Для детей дошкольного возраста информальное образование - преобладающее. К нему относится весь спектр взаимодействия с предметами окружающего мира, общение со взрослыми и сверстниками в быту, творческих и других видах деятельности.

Компетентность проявляется индивидуально в зависимости от степени заинтересованности ребенка, его склонности, способности к тому или иному виду деятельности, что обеспечивает индивидуализацию результатов образования и, в то же время, позволяет обнаружить готовность взрослых варьировать педагогические стратегии.

Проявление ребенком компетентности позволяет взрослым опираться на его достижения, сильные стороны личности. Таким образом, предметом педагогических наблюдений, будет проявление ребенком в различных видах самостоятельной и совместной деятельности ключевых компетентностей - социальной, коммуникативной, деятельностной, информационной и здоровьесберегающей.

Такой подход обусловлен логикой понимания ценностей и целей современного дошкольного образования, в том числе и тех, которые сформулированы в официальных государственных документах.

Ценностью признается устойчивое проявление детьми ключевых компетентностей, соответственно они и являются предметом наблюдения и оценивания. Не объем освоенного детьми содержания, не перечень конкретных навыков «в отдельности» от личности ребенка, а умение, готовность каждого из них, на своем уровне, в своей логике использовать (применять) знания, полученные из разных источников, или самостоятельно добывать нужные для выполнения выбранного дела, решения проблемы знания, и умения творчески преобразовывать их.

Выделенные ключевые компетентности соответствуют тем планируемым результатам освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Это соответствие представлено ниже в виде таблицы.

Перечень и содержание ключевых компетентностей соответствует целевым ориентирам ФГОС дошкольного образования

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства	Ключевые компетентности на этапе завершения дошкольного детства
<p>Ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и пр. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.</p>	<p>Деятельностная компетентность: ребенок ставит цель, отбирает необходимые средства для ее осуществления, определяет последовательность действий; делает выбор и принимает решение; договаривается о совместных действиях, работает в группе; прогнозирует результат, оценивает и корректирует действия (свои, других).</p>

<p>Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.</p> <p>Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.</p> <p>Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и, прежде всего в игре ребенок владеет формами и видами игры, различает условную и реальную ситуацию, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.</p>	<p>Социальная компетентность: ребенок принимает разные социальные роли и действует в соответствии с ними, устанавливает и поддерживает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими).</p>
<p>Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.</p>	<p>Коммуникативная компетентность: ребенок выражает словами свои мысли, планы, чувства, желания, результаты; задает вопросы; аргументирует свою точку зрения.</p>
<p>У ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.</p> <p>Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены.</p>	<p>Здоровьесберегающая компетентность: ребенок осмысленно пользуется предметами личной гигиены; проявляет активность в выбранных видах двигательной деятельности; осознает пользу движений; соблюдает правила безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности, в разных ситуациях, проявляет жизнерадостность, уверенность, обнаруживает внутренний покой.</p>
<p>Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными</p>	<p>Информационная компетентность:</p>

<p>связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать; обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой и неживой природы, естествознания, математики, истории и т.п., ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.</p>	<p>ребенок активно использует и называет источники знаний, адекватные возрасту, индивидуальным возможностям, познавательным потребностям (взрослый, сверстник, книги, собственный опыт, СМИ, Интернет).</p>
--	---

Представленные в таблице показатели ключевых компетентностей характерны для детей дошкольного возраста. Для детей раннего возраста перечень показателей и индикаторов становления ключевых компетентностей представлены ниже.

Начальная социальная компетентность:

Ребенок проявляет интерес к сверстникам, взрослым, реагирует на их эмоциональное состояние;

Включается в решение проблем игрушек (пожалеть, умыть, причесать, накормить).

Начальная коммуникативная компетентность:

Ребенок подражает речи взрослого, использует речь при выражении желаний и чувств.

Откликается на вопросы и предложения взрослого, инициирует общение.

Начальная деятельностная компетентность:

Ребенок делает выбор и самостоятельно осуществляет действия.

Реализует задуманное, радуется процессу и результату.

Начальная информационная компетентность:

Ребенок проявляет признаки любопытства, интереса.

Обращается к взрослому, сверстнику, книге как источникам информации.

Начальная здоровьесберегающая компетентность:

Ребенок охотно выполняет движения имитационного характера.

Участвует в подвижных играх.

Осмысленно пользуется предметами индивидуального назначения (носовой платок, расческа и др.).

Чувствует себя полным сил, исследует все вокруг, активно показывает расположение знакомому человеку, показывает гордость и удовольствие при овладении чем-либо, легко переносит расставание с родителями, успешно адаптируется к условиям детского сада.

Вариант журнала динамики достижений ребенка представлен в папке «Информационное сопровождение курса», документ «Компетентностный подход к оценке».

ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ

Приглашаем Вас к сотрудничеству!

Полное название: Автономная некоммерческая образовательная организация дополнительного профессионального образования Академия образования взрослых «Альтернатива».

Сокращенное название: АНОО ДПО Академия образования взрослых «Альтернатива».

Адрес: 610 002, г. Киров, ул. Ленина, д.102в.

Контакты

Тел. 8 (8332) 425-000

e-mail: aova@aova.ru

Сайт www.aova.ru

На сайте Вы можете найти информацию:

- в разделе «Дистанционное образование» - о курсах повышения квалификации для руководителей и педагогов по проблемам введения ФГОС дошкольного образования и др.;

- в разделе «В помощь руководителю» - о конструкторе Устава дошкольной образовательной организации и локальных нормативных актах, которые можно приобрести в Академии;

- в разделе «Методическая библиотека» - материалы в помощь методистам, заместителям руководителей;
- в разделе «Конкурсы» - материалы о конкурсах, участие в которых Вам поможет получить дополнительные бонусы при прохождении аттестации;
- в разделе «Конференции» - информацию о Всероссийских научно-практических конференциях, в которых Вы можете принять участие, разместить публикацию в электронном сборнике и обобщить свой опыт на всероссийском уровне.

Приглашаем к сотрудничеству!