



Т. Н. Волощенко
Р. М. Чумичева

Мониторинг эффективности реализации ФГОС ДО



Т.Н. ВОЛОЩЕНКО, Р.М. ЧУМИЧЕВА

**«Мониторинг эффективности реализации
ФГОС ДО»**

Ростов-на-Дону – 2019

ББК 74.14, 74.24.

УБК 374.2

В учебно-методическом пособии представлены инновационные проекты на тему: «Мониторинг эффективности реализации ФГОС ДО» МБДОУ №254- областная инновационная площадка (Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 31 января 2017 №49); результаты его опытно-экспериментальной апробации с 2017-2019 гг. В учебно-методическом пособии раскрыты научные подходы к мониторингу как механизму управления качеством реализации ФГОС ДО описан инновационный образовательный проект по мониторингу качества реализации образовательной области «Речевое развитие».

Мы выражаем благодарность за содействие в реализации областной инновационной площадки и помощи в апробации проекта педагогическому коллективу МБДОУ № 254 г. Ростова-на-Дону. Отдельная благодарность выражается учителю-логопеду О.В. Левиной за реализацию теоретической и практической части инновационного проекта, а также воспитателям групп компенсирующей направленности А.Н. Шевчик и Н.Н. Богучаровой, учителям-логопедам ДОУ.

Коллектив МБДОУ №254 благодарит руководство Академии психологии и педагогики Южного федерального университета – директора В.А.Кирика за поддержку инноваций в области дошкольного образования; заведующего кафедрой дошкольного образования АПП ЮФУ, д.п.н., профессора И.Э.Куликовскую за научное консультирование, научного руководителя проекта д.п.н., профессора кафедры дошкольного образования АПП ЮФУ Р.М. Чумичеву.

Оглавление

Раздел I. МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО	
Введение	5
Глава 1. Теоретические основы управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО	
1.1. Мониторинг как механизм управления качеством реализации ФГОС ДО	11
1.2. Качество реализации ФГОС ДО как научная проблема исследования	16
Выводы по первой главе	20
Глава 2. Научно-методические подходы к проектированию модели управления мониторинга качеством реализации ФГОС ДО	
2.1. Особенности управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО	21
2.2. Модель управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО	33
Выводы по второй главе	54
Заключение по первому разделу	55
Раздел II. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»	
Введение	58
Глава 1. Теоретические предпосылки мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»	
1.1. Проблема мониторинга качества научных исследованиях	62
1.2. Речевое развитие дошкольников и требование качеству (например связной речи)	65
Выводы по первой главе	72
Глава 2. Опытнo-экспериментальная апробация модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»	
2.1. Особенности практики мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»	73
2.2. Модель мониторинга качества реализации образовательной области	89

«речевое развитие»	
2.3. Результаты апробация модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»	97
Выводы по второй главе	107
Заключение по второму разделу	109
Список литературы	111
Приложение	118

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема оценки качества образования является сегодня одной из самых актуальных для всей образовательной системы Российской Федерации. Качество образования - это всеобъемлющая система, в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Новая образовательная политика, приоритетом которой является качество образования, привела к пониманию того, что необходимы новые подходы в управлении образовательного процесса. Мы считаем, что решать проблему повышения качества образовательного процесса необходимо на основе диагностического достоверного подхода в оценке качества образования с учетом конечных результатов.

Внимание государства к вопросу качества образования отражено в основных государственных законодательных документах Российской Федерации: Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. Новый закон об образовании однозначно трактует федеральные государственные образовательные стандарты как основу государственных гарантий уровня и качества образования (в нашем случае – дошкольного) на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ (пункт 3 статьи 5). Таким образом, ФГОС дошкольного образования нормативно определяет, конкретизирует обязанности государства по отношению к каждому ребенку дошкольного возраста. Вслед за ФЗ «Об образовании в РФ» логично последовали следующие нормативные акты федерального уровня:

- приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) «О введении ФГОС дошкольного образования»,
- приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией»,
- постановление Правительства РФ от 05.08.2013 N 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования" (вместе с "Правилами осуществления мониторинга системы образования"),
- постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26 "Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13"Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций".

На региональном уровне: областной закон «Об образовании в Ростовской области» от 14 ноября 2013 № 26-ЗС.

Кроме изучения нормативно-правовых документов, определяющих качество дошкольного образования, необходимо ориентироваться и в методологических основах определения этого понятия. На данный момент в теории педагогики исследованы следующие аспекты качества образования: раскрыто понятие «качество образования» (В. Фтенакис, Д.М. Полев, М.М. Поташник, В.А. Кальней, С.Е. Шишов, М. Р. Текстор и др.); рассмотрены компоненты качества образования (Н.А.Селезнева, А.И.Субетто, и др.); изучены функции управления качеством образования (Ю.А.Конаржевский, П.И.Третьяков, М. В. Крулехт, Т.И.Шамова и др.); сформулирован набор критериев для оценки качества управления образовательным учреждением (Т. И. Алиева, В.И.Загвязинский, М.М. Поташник и др.); проанализированы условия и факторы повышения качества образования (Е.В. Бондаревская, А.И. Севрук и др.); разработаны методы, формы и технологии управления качеством образования (А.Н. Майоров, Л. А. Парамонова и др.) [20]

Сложность в создании системы мониторинга качества образования в ДОО на современном этапе, по нашему мнению, заключается в сжатых сроках введения стандарта, переходный период официально нормативно не установлен, нет примерных основных образовательных программ дошкольного образования, с учетом которых следует разработать ООП ДОО. Цели, задачи и целевые ориентиры дошкольного образования между собой не согласованны. Между тем, цели, задачи и целевые ориентиры дошкольного образования, детского сада, основной образовательной программы детского сада и деятельности педагога – это не одно и то же. Во ФГОС ДО них не разводятся, накладываются, подменяются друг другом. ФГОС ДО изначально создавался, как механизм управления качеством деятельности ДОО. Для того чтобы управлять качеством необходимо оценивать взаимодействие трех обязательных компонентов: качество условий, качество процесса, качество результатов, поэтому логично деление на управление всеми тремя компонентами. Однако, в тексте документа об этом ничего не говорится. Все ограничивается описанием условий. Более того, исходя из контекста использования данного термина в документе (см. ФГОС ДО «Общие положения» 1.5., п. 3), возможности управления качеством только декларируются, но при этом образовательный процесс утратил признаки системы [75].

Проблема мониторинга качества дошкольного образования и реализации ФГОС ДО нашла отражение в ряде исследований. Для обеспечения качественного мониторинга необходимыми условиями являются его стабильность, долгосрочность и надежность. Мониторинг помогает отработать систему взаимодействия всех субъектов образовательного процесса детского сада [17]. Создание системы мониторинга позволит решить ряд основных задач по улучшению

качества образовательного процесса и проведению целенаправленной аналитически-обоснованной работы по его совершенствованию с учетом возможностей каждого субъекта образовательного процесса. В современных условиях развития системы дошкольного образования и воспитания недостаточно лишь умения анализировать создавшуюся ситуацию и реагировать на её изменения в работе своего учреждения. Не менее важным является умение составлять прогноз, который выстраивается в программу развития учреждения, основную образовательную программу дошкольного образования детского сада [73].

Разработанная система мониторинга качества образования позволит поставить перед коллективом принципиально новые задачи по совершенствованию образовательной деятельности, переосмыслить пути решения традиционных задач и напрямую управлять качеством работы дошкольного образовательного учреждения, своевременно отслеживать динамику качественных изменений в детском саду, выявить трудности при организации работы детского сада в инновационном режиме. Для организации полноценного мониторинга качества образования в детском саду следует внимательно изучить нормативные документы и теоретические разработки по данному вопросу, представленные в методических публикациях. Для администрации ДОО управление качеством образования в условиях модернизации и улучшения качества образования, становится приоритетным в работе. Руководителю необходимо умение быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям образования, умение овладевать обновляющимся содержанием и технологиями обучения [67].

Однако, как показывает практика, в системе ДОО не всегда разработана система средств отслеживания за качеством образовательного процесса с целью стимулирования творчества педагогов, отсутствуют критерии оценки качества образовательного процесса и показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о его состоянии с точки зрения соответствия стандарту; формально существует мониторинговая группа в ДООУ. Сложившаяся ситуация требует изменения общих подходов к организации мониторинга качества образования в ДООУ, поиска актуальных методов и средств, способствующих повышению качества образовательного процесса.

Данная проблема приобретает дополнительную актуальность: как же обеспечить будущее ДОО, как создать спрос, как удовлетворить многообразные запросы родителей. Эффективным способом решения данной проблемы можно рассматривать мониторинг как систему получения данных о состоянии образовательного процесса ДОО. Для

того, чтобы система мониторинга в ДОО соответствовала данному определению, необходимо проделать большую аналитическую работу, в результате которой определятся проблемные зоны, появится возможность выстраивать, прогнозировать и формировать будущее.

Таким образом, актуальность разработки системы мониторинга качества образования в ДОО остается очевидной. Анализ научной литературы и состояние образовательной практики управления средствами мониторинга качества реализации ФГОС ДО позволило выявить **противоречия** данного исследования:

- между современными требованиями ФГОС ДО к осуществлению педагогического мониторинга и фактического отсутствия в образовательной практике целостной модели мониторинга как механизма управленческой компетентностью руководителя дошкольной образовательной организации;

- между разработанностью научной проблемы мониторинга реализации ФГОС ДО и практикой контроля реализации ФГОС ДО;

- между необходимостью реализации мониторинга и отсутствием в практике распределённого мониторинга в ДОО реализации ФГОС ДО.

Сказанное выше позволило сформулировать **цель** исследования: научно обосновать, разработать и апробировать модель системы мониторинга качества реализации ФГОС ДО как основного механизма управления.

Для решения поставленной цели исследования осуществлялись следующие задачи:

1. Выявить степень разработанности проблемы управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

2. Изучить особенности управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО в образовательной практике.

3. Научно обосновать, разработать модель управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Научная новизна проекта:

- научное обоснование и разработка модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО;
- научно обоснованы виды управленческой деятельности (целевой, актуализационный, аналитико-интерпретационный, организационный, проектировочный, апробационный, процессуальный, аналитико-интерпретационный, коррекционно-деятельностный, (итоговый мониторинг – управленческий контроль, внешняя экспертиза), трансфер модели мониторинга во внешнюю профессиональную среду;
- научно обоснован механизм управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО, как алгоритм деятельности руководителя

ДОО (ориентационные установки педагогов на цели мониторинга, координационная деятельность педагогов в процессе мониторинга, обеспечение этапности мониторинга, оценочная детальность педагогов);

- расширено представление о мониторинге качества образования ДОО;
- раскрыты понятия: «мониторинг понимается как механизм управления, представляющий целостную систему видов управленческой деятельности, целью которой является обеспечение качества реализации ФГОС ДО», «качества реализации ФГОС ДО как итоговый результат деятельности ДОО, ответственность за который несет каждый педагог ДОО; обоснованы научно-методические подходы к проектированию модели мониторинга качества реализации ФГОС ДОО (деятельностный, системный, личностной и корпоративной ответственности);
- разработана и научно обоснована теоретическая модель управления мониторингом качества реализации ФГОС ДОО.

Практическая значимость проекта заключается в разработке модели, способствующей формированию системы управления ДОО в процессе введения и реализации ФГОС ДО; разработаны формы организации управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО; разработаны оценочные средства определения качества реализации ФГОС ДО; разработана процессуально-организационная составляющая управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО; разработан механизм трансфера модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Методы исследования. В опытно-экспериментальной работе использовались методы: теоретические (анализ научной педагогической, психологической литературы; нормативных, программно-методических документов; систематизация, обобщение, сравнительно-сопоставительный анализ); эмпирические (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; наблюдение, контент-анализ, изучение опыта управления, методы контроля и оценивания, метод проектирования).

Экспериментальная база проекта. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе дошкольных образовательных учреждений:

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 254 г. Ростов - на - Дону;

кафедра дошкольного образования Академии психологии и педагогики ЮФУ.

Этапы опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа проводилась с сентября 2017 по май 2019 года и осуществлялось в три этапа.

Первый этап (2017 – 2018 гг.) - поисковый: изучение и анализ научной литературы, сбор эмпирических данных по теме исследования; анализ современного состояния проблемы; конкретизация темы, объекта и предмета исследования, конструирование программы опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2018-2019 гг.) - опытно-экспериментальный: осуществление практической проверки гипотезы исследования, реализации модели управления мониторингом качеством реализации ФГОС ДО.

Третий этап (2019 г.) – обобщающий, связанный с анализом результатов опытно-экспериментальной работы, их систематизацией, формулировкой выводов, обработкой текста ВКР.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГОМ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

1.1. МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Проблема мониторинга качества дошкольного образования отражено в основных государственных законодательных документах Российской Федерации: Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. Новый закон об образовании однозначно трактует федеральные государственные образовательные стандарты как основу государственных гарантий уровня и качества образования. ФГОС ДО нормативно определяет, конкретизирует обязанности государства по отношению к каждому ребенку дошкольного возраста.

Нормативные акты конкретизируют и уточняют подходы к мониторингу качества дошкольного образования:

- приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в

Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) «О введении ФГОС дошкольного образования».,

- приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией»,

- постановление Правительства РФ от 05.08.2013 N 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования; (вместе с Правилами осуществления мониторинга системы образования),

- постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций;

ФГОС ДО включает в себя раздел требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, подразумевающий требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде.

Анализ и систематизация интерпретаций категории «мониторинг» в научной литературе, нормативно-правовых документах, научно-методических публикациях свидетельствует о многообразии трактовок обозначенного понятия, что обусловлено отраслями науки. Понятие «мониторинг» происходит от лат. monitor – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и

прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [20].

Сегодня мониторинг активно эксплуатируется в других науках, в том числе в педагогике и психологии. Мониторинг - это и форма исследования, и способ обеспечения сферы управления своевременной и качественной информацией. Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентация на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития (А.Н.Майоров. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование – культура, 1998. с.334). А.С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико - прогностическое отслеживание образовательного процесса. Э.Ф. Зеер рассматривает мониторинг как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей. Мониторинг используется в тех случаях, когда в построении какого-либо процесса необходимо постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления.

Понятие «мониторинг» близко к таким общенаучным педагогическим и психологическим понятиям, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация», однако, по мнению Э.Ф. Зеера, все эти понятия являются отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 12 2012, качество образования трактуется как - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [2].

Понятие «мониторинг» происходит от лат. monitor – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и

прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [45].

Мониторинг - это и форма исследования, и способ обеспечения сферы управления своевременной и качественной информацией. Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентация на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития [60].

А.С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико - прогностическое отслеживание образовательного процесса. Э.Ф. Зеер рассматривает мониторинг как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

Мониторинг используется в тех случаях, когда в построении какого-либо процесса необходимо постоянно отслеживать происходящие в реальном процессе с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления. Понятие «мониторинг» тождественно понятиям «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация», однако, по мнению Э.Ф. Зеера, все эти понятия являются отдельными элементами мониторинга или его частными случаями.

На основе анализа литературы, можно выделить следующие структурные составляющие мониторинга качества образования, выступающие его отличительной чертой:

- система сбора, обработки, хранения и распространения информации;
- информационное обеспечение управления образовательным процессом;
- обоснованные суждения о состоянии объекта наблюдения в любой момент времени и прогнозировать его развитие.

Основные методологические подходы к оценке качества ДОО:

1. Аксиологический подход к оценке предусматривает анализ ценностей, которые являются основанием в определении структуры и содержания системы оценки качества дошкольного образования.

2. Социокультурный подход в оценке качества образования в ДОО определяется характером взаимодействия детей со взрослыми, с другими детьми, с предметно-пространственным миром. Оценивается

уровень самостоятельного поведения и его способность решать повседневные жизненные ситуации; социальная компетентность в общении с другими детьми и взрослыми.

3. Компетентностный подход. При оценке качества образования в рамках данного подхода осуществляется выявление степени овладения компетентностями при непосредственном наблюдении за поведением детей, что дополняется суждениями об обстоятельствах, в которых проводились наблюдения [24].

Т.Н. Богуславская всю совокупность подходов к выделению параметров оценки сводит к следующим пяти кластерам:

1. Образовательная деятельность (ООП),
2. Развивающая среда,
3. Психологический комфорт ребенка,
4. Здоровьесберегающая деятельность,
5. Удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательной организации [41].

К функциям мониторинга качества образования в ДОО относят:

- интегрированную, обеспечивающую комплексную характеристику качества образования в организации;
- диагностическую, позволяющую дать объективную оценку качеству образовательного процесса;
- экспертную, позволяющую осуществить экспертизу (самоэкспертизу) качественного состояния образовательного процесса;
- информационную, являющуюся способом систематического получения релевантной (относящейся к делу) и валидной (надежной) информации о состоянии качества образования в ДОО;
- прагматическую, позволяющую использовать мониторинговую информацию для принятия своевременных объективных решений, направленных на достижение высокого качества образовательных услуг в ДОО [57]

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что как термин «мониторинг качества образования», так и сама деятельность достаточно новое явление для системы дошкольного образования. Глубокие исследования проблемы мониторинга, предпосылки становления которого формировались с начала XX столетия, появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.А., А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.). Одной из ранних работ по вопросам управления качеством образования и образовательному мониторингу является книга Д.В. и С.Г. Воровщикова "Управление качеством образования: вхождение в проблему" (1995 г.). Авторы определяют качество образования как совокупность его свойств, соответствующую современным требованиям педагогической теории, практики и способную удовлетворить образовательные потребности

личности, общества и государства. В качестве внутренних свойств они выделяют: качество основных условий образовательного процесса, качество реализации образовательного процесса и качество его результатов. К внешним свойствам авторы относят: соответствие образования образовательным потребностям учащихся, общественных институтов, запросу родителей, требованиям государства и т.д. Эти ученые предлагают алгоритм управления качеством, одним из шагов которого является педагогический мониторинг, который они, к сожалению, сводят лишь к сбору информации.

В последние несколько лет ученые активно исследуют вопросы, связанные непосредственно с качеством образования, разрабатывают технологии и механизмы управления качеством (С.Г.Воровщиков, С.А.Гильманов, В.И.Загвязинский, В.П.Панасюк, М.М.Поташник, Д.В.Татьянченко, Е.А.Ямбург и др.), в том числе на основе мониторинга (Д.Ш.Матрос, Д.М.Полев и Н.Н.Мельникова, Н.А.Кулемин и др.). Наиболее полно вопросы управления качеством образования отражены в практико-ориентированной монографии «Управление качеством образования» под редакцией М.М.Поташника (2000 г.). Качество образования рассматривается как соотношение цели и результата, спрогнозированного в зоне потенциального развития, обучающегося. В отличие от многих более ранних работ по вопросам управления, авторы книги не сводят образование к обучению, хотя о качестве образования судят главным образом по качеству образовательных результатов.

Объектом мониторинга, как правило, является педагогическая система. Основными элементами педагогической системы являются обучающийся, цели образования, содержание образования, дидактические процессы, организационные формы, педагоги, опосредующие их деятельность технические средства и др. Для анализа состояния педагогической системы необходима научно обоснованная экспертная оценка результатов диагностических наблюдений.

Анализ определений категории «качество образования в ДОО», сформулированных отдельными авторами позволяет сделать вывод, что качество дошкольного образования является системным понятием, охватывает все аспекты деятельности организации и связано с оценкой эффективности работы образовательных организаций. Управленцы, не располагающие объективной оценкой результатов образовательной деятельности, проверенной информацией о состоянии дел не могут удовлетворить соответствующие информационные запросы родителей, работодателей, общественности в целом.

Таким образом, мониторинг качества образования достаточно новое явление в образовании, уровень развития данной деятельности низок, в частности в системе дошкольного образования. Не смотря на

то, что в ДОО признается необходимость мониторинга качества образования, проектирование и конструирование самой системы мониторинга качества образования в ДОО как основного инструмента для системы управления в большинстве учреждений складывается медленно. В настоящее время неполно разработаны критерии оценки качества образовательного процесса и показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о его состоянии с точки зрения соответствия стандарту, отсутствуют планы-графики работы мониторинговой группы.

1.2. КАЧЕСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение и реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - процесс многоплановый, требующий координации деятельности образовательной организации и существенных изменений в образовательной системе дошкольного учреждения, и прежде всего в управлении. При организации и проведении мониторинга качества образования в ДОО руководителям организаций в первую очередь следует опираться на приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) «О введении ФГОС дошкольного образования». Разработчики стандарта рассматривают данный документ как перечень базовых условий реализации ООП ДО. Следовательно, при организации мониторинга качества в ДОО следует ориентироваться в первую очередь оценку условий, созданных в дошкольной организации.

В отличие от других стандартов, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования не является основой оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся.

Требования Стандарта к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования включают: к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Дополнительными ориентирами при разработке модели мониторинга качества образования в конкретном детском саду являются еще два нормативных акта, которых коротко упоминается ниже.

Приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013г. №462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией». В указанном приказе отмечено: «в процессе самообследования проводится оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, качества кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы, функционирования внутренней системы оценки качества образования, а также анализ показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию, устанавливаемых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 N 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования" (вместе с "Правилами осуществления мониторинга системы образования"). Приведем выдержку из данного документа: «Показатели мониторинга системы образования и методика их расчета определяются Министерством образования и науки Российской Федерации в соответствии с перечнем обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N 662». Так же в данном документе приводится перечень обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу (сведения о развитии дошкольного образования):

- а) уровень доступности дошкольного образования и численность населения, получающего дошкольное образование;
- б) содержание образовательной деятельности и организация образовательного процесса по образовательным программам дошкольного образования;
- в) кадровое обеспечение дошкольных образовательных организаций и оценка уровня заработной платы педагогических работников;
- г) материально-техническое и информационное обеспечение дошкольных образовательных организаций;
- д) условия получения дошкольного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами;
- е) состояние здоровья лиц, обучающихся по программам дошкольного образования;
- ж) изменение сети дошкольных образовательных организаций (в том числе ликвидация и реорганизация организаций, осуществляющих образовательную деятельность);

з) финансово-экономическая деятельность дошкольных образовательных организаций;

и) создание безопасных условий при организации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях [30].

На основании вышеописанных документов, можно сделать вывод, что мониторинг качества образования, как систематическая и регулярная процедура сбора информации, экспертизы и оценки качества образовательных услуг проводится в целях развития системы дошкольного образования, выявления степени соответствия результатов деятельности ДОО стандартам и требованиям дошкольного образования своевременного предотвращения неблагоприятных или критических ситуаций в дошкольной организации. Принятие управленческих решений, основанных на фактах и данных, требует точных данных и способствует своевременному предотвращению неблагоприятных или критических ситуаций

В работе ДОО часто возникает необходимость в подведении результативности, т.е. подведение итогов по самым разным вопросам (годовой отчет, тематические проверки, проведение самоанализа). Инструментом в решении этих вопросов и является мониторинг. Многие ученые (М Мескон, М Альберт, Ф Хедоури) в своих научных исследованиях определяли управление как стимулирующий элемент социальных изменений, планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для достижения цели организации [17]. А. Файоль рассматривал управление как деятельность руководителя по реализации целей организации. По мнению Л Берталанфи, управление – это совокупность взаимосвязанных элементов: люди, задачи, технологии, ориентированные на достижение целей в условиях меняющейся среды. В Весин, характеризуя управление, указывает, что наиболее адекватен для понятия управления термин «воздействие», т е реальное влияние управления на сознание, поведение и деятельность людей.

ДОО – это открытая, социальная система, которая имеет свои особенности, свою организационную структуру. Под управлением ДООУ Л.А. Поздняк понимает целенаправленную деятельность, обеспечивающую согласованность совместного труда сотрудников в решении целей и задач воспитания на уровне современных требований. [62]

Следует отметить, что все приведенные понятия объединяет общий элемент - это «управление направлено на достижение целей организации». Однако все понятия различны, т.к. они были сформулированы в рамках разных подходов к управлению: процессного, системного, ситуационного, деятельностного.

Процессный подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных функций. Сторонник данного подхода А. Файоль выделяет четыре исходные функции управления: планирование, организация, мотивация и контроль.

Ю. Белая, Ф. Третьяков в управлении ДОО предлагают использовать следующие функции: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, коррекционно-регулятивную, контрольно-диагностическую [75]

Несомненно, что все функции взаимосвязаны и по рейтингу одинаковы. Системный подход отражен в работах зарубежных и отечественных ученых Ч. Бернарда, Г. Саймона, В. Афанасьевой, А. Аверьянова, Э. Юдина и др., при котором подчеркивается, что руководители должны рассматривать организацию как совокупность взаимосвязанных элементов – таких, как люди, структура, задачи и технологии. Эти элементы ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся среды. В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова в качестве существенного признака всякой системы указывают целостность [88]

В трактовке Н. В. Кузьминой «педагогическая система» есть «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей». В связи с вышеизложенным, понятно, что конструирование системы мониторинга качества образования в ДОО как основного инструмента для системы управления позволит реализовать функции управления в ДОО в процессе введения и реализации федерального государственного стандарта образования дошкольного образования.

Анализ определений категории «качество образования в ДОО», сформулированных отдельными авторами позволяет сделать вывод, что качество дошкольного образования является системным понятием, охватывает все аспекты деятельности организации и связано с оценкой эффективности работы образовательных организаций. Управленцы, не располагающие объективной оценкой результатов образовательной деятельности, проверенной информацией о состоянии дел не могут удовлетворить соответствующие информационные запросы родителей, работодателей, общественности в целом.

Мониторинг качества образования достаточно новое явление в образовании, уровень развития данной деятельности низок, в частности в системе дошкольного образования. Несмотря на то, что в ДОО признается необходимость мониторинга качества образования, проектирование и конструирование самой системы мониторинга качества образования в ДОО как основного инструмента для системы

управления в большинстве учреждений складывается медленно. В настоящее время неполно разработаны критерии оценки качества образовательного процесса и показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о его состоянии с точки зрения соответствия стандарту, отсутствуют планы-графики работы мониторинговой группы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе на основе анализа научной литературы определено понятие «мониторинг качества образования» в научной литературе, нормативно-правовых документах, научно-методических публикациях. Рассмотрены новые подходы к организации мониторинга качества образования в условиях введения ФГОС ДО. В основу модели мониторинга в положена систематическая и регулярная процедура сбора информации об условиях, созданных в ДОО для реализации ФГОС ДО и ООП дошкольного образования, включающая в себя непрерывную оценку качества оказываемых образовательных услуг. Мониторинг в ДОО качества образования проводится в целях принятия последующих управленческих решений, основанных на собранных фактах и данных, и способствует своевременному предотвращению неблагоприятных или критических ситуаций. Проектирование модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО как механизма управления позволит реализовать функции управления в ДОО и обеспечить качество дошкольного образования.

ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

2.1. ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГОМ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

На основе теоретического анализа научной литературы определены основные понятия исследования, выявлены противоречия и определены цели и задачи констатирующего этапа исследования. **Цель** исходного этапа : выявить первичное состояние мониторинга как механизма управления качеством реализации ФГОС ДО.

Задачи:

1. Выявить эффективность управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

2. Определить готовность руководителей и педагогов ДОО обеспечению качества реализации ФГОС ДО.

4. Разработать критерии, показатели и уровни управления мониторингом качества ФГОС ДО.

Поставленные задачи решались следующими методами.

Первая задача исследования - выявить эффективность руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО решалась *методом тестирования*.

Инструкция для оценивающего									
Перед вами тест, составленный по типу полярных профилей. Он содержит 30 факторов, оцениваемых по 7-балльной шкале. Оценивая конкретного руководителя, просим вас возле каждого из факторов отметить балл, который, по вашему мнению, подходит для данного руководителя.									
Подразделение:									
Должность, Ф.И.О. оцениваемого сотрудника:									
Должность, Ф.И.О. ответственного за оценку:									
Дата оценки:									
Обладает стратегическим системным мышлением	и	7	6	5	4	3	2	1	Не обладает стратегическим и системным мышлением
Обладает	7	6	5	4	3	2	1	Не обладает управленческими	

управленческими способностями								способностями
Четко понимает и принимает стратегические цели	7	6	5	4	3	2	1	Недостаточно понимает цели организации
Обладает высоким уровнем социальной ответственности за решаемые задачи	7	6	5	4	3	2	1	Обладает низким уровнем социальной ответственности за решаемые задачи
Умеет принимать управленческие решения	7	6	5	4	3	2	1	Обладает низким уровнем навыка принятия управленческих решений
Обладает креативным мышлением	7	6	5	4	3	2	1	Не обладает креативным мышлением
Обладает навыками самоконтроля	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствуют навыки самоконтроля
Умеет правильно организовать мониторинг	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует навык организации деятельности подчиненных
Проявляет стремление к инновациям	7	6	5	4	3	2	1	Отсутствует стремление к инновациям
Проявляет высокий уровень профессионализма	7	6	5	4	3	2	1	Проявляет низкий уровень профессионализма
Стремится получить новые знания	7	6	5	4	3	2	1	Не стремится к получению новых знаний
Применяет эффективные стратегии в решении управленческих задач	7	6	5	4	3	2	1	Применяет недостаточно эффективные стратегии в решении управленческих

									задач
В случае необходимости идет на разумный риск	7	6	5	4	3	2	1		Не способен идти на риск
Проявляет внимание к исполнителям	7	6	5	4	3	2	1		Не проявляет внимания к исполнителям
Умеет мотивировать педагогов на достижение целей	7	6	5	4	3	2	1		Не умеет мотивировать работников на достижение целей
Обладает навыками делового общения	7	6	5	4	3	2	1		Не обладает навыками делового общения
Умеет создать нормальный психологический климат	7	6	5	4	3	2	1		Не умеет создавать нормальный психологический климат
Учитывает мнение исполнителей	7	6	5	4	3	2	1		Не учитывает мнений исполнителей
Речь, поведение и стиль одежды соответствует корпоративной этике организации	7	6	5	4	3	2	1		Речь, поведение и стиль одежды не соответствует корпоративной этике организации
Умеет правильно осуществлять контроль за действиями персонала	7	6	5	4	3	2	1		Не умеет осуществлять контроль за деятельностью подчиненных
Обладает способностью влияния на людей	7	6	5	4	3	2	1		Не обладает способностью влиять на людей
Проявляет позитивность в социальном взаимодействии	7	6	5	4	3	2	1		В социальном взаимодействии ведет себя негативно

Демонстрирует конструктивное отношение к критике со стороны руководства и коллег	7	6	5	4	3	2	1	Не демонстрирует конструктивное отношение к критике со стороны руководства и коллег
Проявляет стремление к личностному росту и ответственность	7	6	5	4	3	2	1	Не проявляет стремление заниматься своим личностным ростом, не ответственная
При управлении персоналом использует эффективные стили руководства	7	6	5	4	3	2	1	При управлении персоналом не использует эффективные стили руководства
Демонстрирует последовательность в достижении целей	7	6	5	4	3	2	1	Не демонстрирует последовательность в достижении целей
Стремится установить контакт с подчиненными	7	6	5	4	3	2	1	Безразличное отношение к работникам
Проявляет эмпатию во взаимодействии	7	6	5	4	3	2	1	Не проявляет эмпатию
Профессионально управляет группой или коллективом	7	6	5	4	3	2	1	Не умеет управлять группой или коллективом
Умеет пользоваться авторитетом и властью	7	6	5	4	3	2	1	Не умеет пользоваться авторитетом и властью
Итого баллов:								

Оценка результатов

30–48 баллов – руководитель непригоден к управленческой деятельности;

49–60 баллов – руководитель имеет мало оснований быть полезным данной организации;

61–90 баллов – эффективность работы руководителя слишком мала;

- 91–120 баллов** – руководитель недостаточно эффективен;
121–150 баллов – эффективность руководителя еще недостаточна;
151–179 баллов – есть возможность повысить свою эффективность;
180–200 баллов – эффективный руководитель.

Вторая задача исследования - определить готовность руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО решалась методом анкетирования.

Анкета для руководителей и педагогов

«Готовность к реализации ФГОС дошкольного образования» (по Н.В. Ивановой, модифицированной нами)

Уважаемые педагоги!

Просим вас принять участие в анкетировании по вопросам введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС).

ФИО _____ *(прописать без сокращений)*

№ МБДОУ

Выберите один из предложенных вариантов ответа на вопрос или запишите свой ответ.

1. ФГОС дошкольного образования утверждён

- а)** 23 ноября 2009 г. N 655;
- б)** 23 ноября 2009 г. N 655;
- в)** 17.10.2013 N1155; **г)** затрудняюсь ответить.

2. Стандарт разработан на основе

- а)** ФГТ к структуре основной образовательной программы
- б)** ФГТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы ДО;
- в)** Конституции РФ и законодательства РФ и с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка; **г)** затрудняюсь ответить.

3. Стандарт включает в себя требования к..

- а)** структуре программы и её объёму;
- б)** структуре программы, её объёму и условиям реализации Программы;
- в)** структуре программы и её объёму, условиям реализации Программы и результатам освоения программы;
- г)** затрудняюсь ответить.

4. Программа разрабатывается и утверждается..

- а)** Министерством образования;
- б)** руководителем, заместителем Организации;
- в)** коллективом Организации;
- г)** затрудняюсь ответить.

5. В стандарте не обозначен принцип: (1-интеграции образовательных областей; 2- комплексно-тематический; 3- развивающего образования; 4 - учет этнокультурной ситуации развития детей)

а) 1-4;

б) 1-2;

в) 1- 3;

г) затрудняюсь ответить.

6. Количество образовательных областей?

а) 10;

б) 4;

в) 5;

г) затрудняюсь ответить

7. Программа состоит из..

а) обязательной части;

б) из образовательных областей;

в) обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношении; г) затрудняюсь ответить.

8 Объём ...

а) 80X20;

б) на усмотрение организации;

в) 60X40;

г) затрудняюсь ответить

9. Количество видов детской деятельности

а) 8;

б) 9;

в) 10;

г) затрудняюсь ответить

10. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является:

а) игра;

б) занятие;

в) и игра и занятие;

г) затрудняюсь ответить

11. Стандарт определил следующие направления (далее - образовательные области):

1. социально-эмоциональное развитие;

2. познавательное развитие;

3. речевое развитие;

4. художественно-эстетическое развитие;

5. физическое развитие;

6. социально-коммуникативное развитие;

7. познавательно-речевое развитие)

а) 1-4;

б) 1-7;

в) 2- 6;

г) затрудняюсь ответить.

12.В младенческом возрасте(2 месяца - 1 год) задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:

а) предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками и др.;

б) игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная и др.;

в) непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и др.;

г) затрудняюсь ответить

13.В раннем возрасте (1 год - 3 года)задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:

а) непосредственное эмоциональное общение с взрослым, манипулирование с предметами и др.

б) игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная и др.;

в) предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками и др.;;

г) затрудняюсь ответить

14.Результаты освоения Программы обозначены

а) интегративными качествами воспитанников;

б) объёмом знаний и умений воспитанника;

в) целевых ориентиров;

г) затрудняюсь ответить

15.Целевые ориентиры

1определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу;

2предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования;

3 не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая: аттестацию педагогических кадров и т.д.;

4 подразделяются на Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте и Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования)

а) 1-2;

б) 1-3;

в) 1-4;

г) затрудняюсь ответить

Решении четвертой задачи опытно-экспериментальной работы - разработать критерии, показатели и уровни эффективности управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО представлено в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни эффективности управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Критерии/ уровни	Соответствие	Объективность	Адекватность	Принятые решения	Системность
Высокий	Полное Адекватное, Аргументированное Степень соответствия требованиям – качество Наличие взаимодействий между всеми элементами управления Идентичность Подтверждение соответствия	Объективно оценивает результаты Правильно понимает значение мониторинга Проявляет требовательность к другим	Полное соответствие Совпадение параметров, удовлетворительное с точки зрения определенных целей Соответствие существующего ожидаемому	Принимает решения легко Принимает решение адекватное Принимает решение рациональное, эффективное	Системный анализ структуры и функций управления Умение применять в практике Системное видение управления
Средний	Частичное Не всегда адекватное, Не точно аргументированное Степень соответствия требованиям – качество не всегда совпадает Наличие	Объективно оценивает результаты Не достаточно точно понимает значение мониторинга Не всегда проявляет требовательность к другим в оценке	Частичное соответствие Частичное совпадение параметров, удовлетворительное с точки зрения определенных целей Частичное соответствие существующего ожидаемому	Не всегда принимает решения легко, адекватно, рационально, эффективно	Системный анализ структуры и функций управления не всегда осуществляется Не всегда применяем в практике Не системное видение

	взаимодействий между отдельными элементами Частичная идентичность Подтверждение соответствия частичное	качества			управления
<i>Низкий</i>	Полное соответствие не Не адекватное, Не аргументированное Степень соответствия требованиям – качество совпадает Наличие взаимодействий элементами отсутствует Частичная идентичность Подтверждение соответствия отсутствует	Не всегда объективно оценивает результаты Не понимает значение мониторинга Не проявляет требовательность к другим в оценке качества	Не соответствие Не совпадение параметров, удовлетворительное с точки зрения определенных целей Не соответствие существующего ожидаемому	Чаше принимает решения не адекватно, не рационально, не эффективно	Отсутствует системный анализ структуры и функций управления Не применяем в практике системный анализ Отсутствует системное видение управления

Решение первой задачи опытно-экспериментальной работы – выявить эффективность руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО методом тестирования позволило установить качественные и количественные данные, которые представлены в диаграмме.

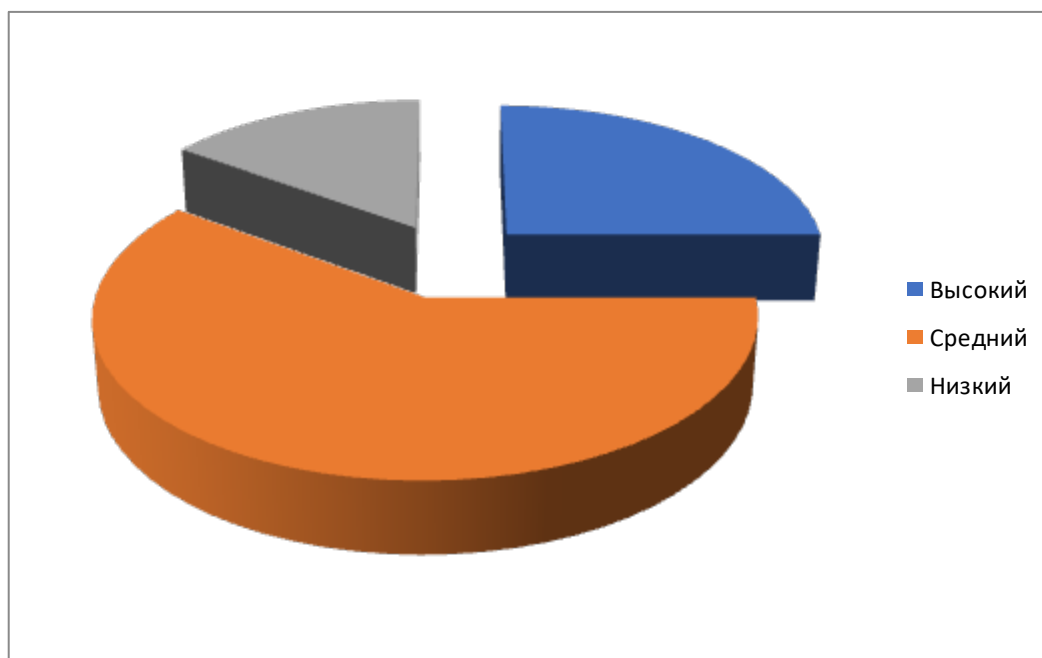


Рисунок 1. Диаграмма показателей эффективности руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО (в %)

Качественный показатель данных по результатам тестирования выявил, что среди участников эксперимента не выявлено руководителей с низкими баллами (до 120 баллов), что позволяет говорить о профессиональной компетенции руководителя и их готовности эффективно осуществлять управление мониторингом качества реализации ФГОС ДО. Установлена незначительная часть руководителей, у которых эффективность управления недостаточная (121–150 баллов) и мы отнесли такую категорию руководителей к низкому уровню – 15%. Выявлены потенциально эффективные руководители к управлению мониторингом качества реализации ФГОС ДО (151–179 баллов), которых мы отнесли к среднему уровню – 60%. Эффективных руководителей выявлен небольшой процент (180–200 баллов), которые составили высокий уровень – 25% .

Высокие баллы отмечены по показателям «Обладает стратегическим и системным мышлением», «Проявляет стремление к инновациям», «Обладает навыками делового общения», «Проявляет стремление к личностному росту и ответственность», что выступает

сильной стороной в управленческой деятельности руководителя ДОО. В качестве слабой стороной руководителей ДОО явились показатели «Применяет недостаточно эффективные стратегии в решении управленческих задач», «Не демонстрирует конструктивное отношение к критике со стороны руководства и коллег», «Не способен идти на риск»

Решение второй задачи опытно-экспериментальной работы - определить готовность руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО методом анкетирования выявили следующие эмпирические данные. Количественные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Готовность руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО (в %)

№пп	Вопрос	Высокий	Средний	Низкий
1	ФГОС дошкольного образования утверждён	45	45	10
2	Стандарт разработан на основе...	65	35	0
3	Стандарт включает в себя требования к..	40	60	0
4	Программа разрабатывается и утверждается..	80	20	0
5	В стандарте не обозначен принцип	40	40	20
6	Количество образовательных областей?	50	50	0
7	Программа состоит из..	80	20	0
8	Объём ...	10	70	20
9	Количество видов детской деятельности	0	40	60
10	Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является:	100	0	0
11	Стандарт определил следующие направления (далее - образовательные области)	100	0	0
12	В младенческом возрасте(2 месяца - 1 год) задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:	70	30	0
13	В раннем возрасте (1 год - 3 года)задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:	80	20	0
14	Результаты освоения	80	20	0

	Программы обозначены			
15	Целевые ориентиры	70	30	0

Средние значения анкетирования:

Высокий уровень – 60%,

Средний уровень – 32%,

Низкий уровень – 8%.

Качественный анализ данных позволил установить достаточно высокий уровень готовности руководителей и педагогов к реализации ФГОС ДО. Участники эксперимента фактически по всем вопросам устанавливали соответствие содержания вопроса и требований ФГОС ДО; объективно оценивали свои способности анализировать процесс мониторинга, свои способности критически относиться к замечаниям и принятию решения; адекватность в принятии решений по результатам мониторинга и другие показатели убедительно доказывают, что руководители и педагоги готовы не только к мониторингу качества реализации ФГОС ДО, но и к инновационным процессам в ДОО.

Таким образом, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы выявил качественные и количественные данные как основа проектирования целей, задач и педагогических условий организации мониторинга качества реализации ФГОС ДО. Руководители и педагоги проявили достаточно высокий уровень профессиональной готовности к управлению мониторингом и качеством реализации ФГОС ДО.

2.2. МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГОМ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

На основе проведенного теоретического анализа научной литературы и эмпирических результатов констатирующего этапа исследования разработан проект мониторинг эффективности реализации ФГОС ДО.

Целью апробационного этапа опытно-экспериментальной работы является: проектирование модели управления мониторинга качества реализации ФГОС ДО.

Задачи апробационного этапа:

1. Разработать научно-методические подходы к проектированию модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

2. Разработать механизм управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

3. Разработать паспорт управления мониторинга качества реализации ФГОС ДО.

4. Разработать экспертную карту оценки качества реализации ФГОС ДО.

В основу проектирования модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО положены следующие научно-методические подходы. *Деятельностный подход* как доминирующий принцип управления мониторингом оценки качества реализации ФГОС ДО определил ориентиры на активное участие субъектов мониторинга в данном виде деятельности; на самовыражение педагогов в деятельности по оценке качества реализации ФГОС ДО; оптимизацию процесса мониторинга; обеспечение качества реализации ФГОС ДО. Деятельность создает условия для понимания педагогами корпоративных ценностей ДОО и своей позиции в процессе мониторинга - ответственность личная и профессиональная. Мониторинговая деятельность приобретает междисциплинарные и интегрированные характеристики.

Гуманистический подход в образовании обуславливает новые формы организации видов деятельности в образовательной среде: интеграция видов деятельности, взаимопомощь и сотрудничество, диалогичность и коммуникации в совместных видах деятельности. Сущностными характеристиками деятельности являются: научно обоснованные подходы к проектированию, спрогнозированные и понимаемые цели и ожидаемые результаты; спроектированные содержательные дискурсы мониторинга, рациональность и оптимальность принятых решений. Деятельность представляет динамическую систему гуманного взаимодействия субъектов образования в процессе мониторинга, деятельностный подход позволяет осмыслить процесс мониторинга как корпоративное взаимодействие по обеспечению качества реализации ФГОС ДО.

Системный подход к организации мониторинга обуславливает необходимость создания иной среды ДОО: развивающий характер; практико-центрическую направленность, интегрированный тип деятельности. Исходя из требований ФГОС ДО, реализуются требования к организации мониторинга, придав ему целостный и непрерывный характер. Системный подход обеспечивает проектирование модели управления качеством реализации ФГОС ДО. Средовой подход, согласно Л.С. Выготского, – это источник развития. Системный подход позволяет рассматривать процесс мониторинга, как систему, раскрывающую многоплановый и многогранный, интегрированный и индивидуализированный процесс, затрагивающий одновременно диагностику, оценку, прогнозирование, проектирование, сопровождение и поддержку педагогов.

Методологическая специфика системного подхода заключается в том, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности

мониторинга. Системное познание и проектирование управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО предполагает:

- определение состава, структуры организации элементов мониторинга;
- выявление внешних связей системы мониторинга и его роли среди других видов деятельности;
- анализ развития структуры и функций системы мониторинга;
- обнаружение закономерностей и тенденций развития системы мониторинга.

Э.Г. Юдин применение системного подхода рассматривает из следующих процедур: фиксация некоторого множества элементов; установление, классификация внешних связей этого множества и определения взаимодействия системы со средой; установление и классификация внутренних связей системы и выделение среди них системообразующих; выделение упорядоченности, структуры системы; анализ основных принципов поведения системы; изучения процесса управления системой. В.Г. Афанасьев, рассматривая возможность применения системного подхода, выделяет следующие его стороны: системно-компонентный аспект; системно-структурный; системно-функциональный; системно-интеграционный. По мнению В.Н. Садовского, системный подход относится к общенаучным, междисциплинарным, системным методологическим концепциям. Исходные позиции категории «система», её главные методологические характеристики, в основе которой лежат идеи целостности, сложной организованности объекта, его открытости, а также внутренней активности и динамизма (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, А.М. Новиков, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др).

Наличие разнообразных определений «системы» показывает ее многозначность, как по содержанию, так и по форме, структурными элементами. Однако общим для всех определений является выделение главного: система включает в себя элементы (части, компоненты), и в тоже время связи (отношения) между ними. Можно констатировать, что понятие «система» сопряжено с понятиями «структура» (строение), элементы, организация, управление, связь. Поскольку всякая система представляет собой взаимосвязь элементов, обусловленных устойчивыми отношениями, то и при определении и проектировании психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования и адаптивно-развивающей среды начальной школы необходимо придерживаться основных принципов, раскрывающих диалектическое единство части и целого, элемента и системы, придающие ей целостность, упорядоченность частей и устойчивость. Системный подход обуславливает принципы проектирования модели управления качеством реализации ФГОС ДО,

учитывая ее внешние функции (образовательную, социальную, культурную) и внутреннюю (обучение, воспитание, развитие, социализация). Эти функции позволяют мониторинг как иерархическую взаимосвязь и интегрированные виды деятельности.

Ответственный подход позволит актуализировать проблему личной и корпоративной ответственности, служащую показателем развития личности и значимой в организации и проведения мониторинга. Для педагога развитие этого качества можно определять, как критерий ее социальной зрелости, выражающийся в потребности самореализации в процессе профессиональной деятельности. В научной литературе, посвященной проблеме ответственности, имеется ряд работ, в которых выявляются основные условия, приемы, факторы, влияющие на формирование ответственности в разные возрастные периоды (Завадская Ж.Е., Ительсон Л.Б., Шевченко Л.В. и др.). В других исследованиях ответственность представлена как социально-психологический феномен, который зависит от уровня развития групп, характера совместной деятельности людей и т.п. (Агеева В.С., Муздыбаев К., Тен Н.М., Фельдштейн Д.И. и др.). Теоретические положения, разработанные в психологии, раскрывающие зависимости, обуславливающие развитие ответственности, позволили определить ряд педагогических условий формирования ответственности за качество реализации ФГОС ДО.

В работах философов анализируются историческая обусловленность и характер социальной ответственности, проблема соотношения объективного и необъективного в этом феномене, решается вопрос о структуре, функциях, формах проявления, видах ответственности и т.д. (Анисимов С.Ф., Грядунова Л.И., Панов А.Т., Сухинская Л.А. и др.). Ответственность рассматривается учеными как интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей (Анисимов С.Ф., Грядунова Л.И., Панов А.Т., Сухинская Л.А. и др.). Структура ответственности представляет собой единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого. Когнитивный компонент представлен системой усвоенных личностью знаний о сущности ответственности, о нормах поведения, через которые реализуется это качество; мотивационный компонент включает в себя иерархию мотивов социально ответственного поведения; поведенческий - выражается в выборе и осуществлении определенной линии поведения, соответствующей нормам социально ответственного поведения.

Анализ понятий позволил определить базовое понятие исследования на основе понимания данного феномена как

«ответственность – это личностная и профессиональная ценность», где первая - определяет мотивационно-потребностную сферу личности, обеспечивающую позиционирование своей «Я-концепции педагога» в социально-профессиональном пространстве, а вторая – обеспечивает развертывание траектории профессиональной деятельности, смысл которой заключается в достижении ее качества по процессу и результату, в обеспечении оптимальных условий развития, обучения и воспитания обучающегося. Ответственность представлена в единстве трех компонентов. Основа когнитивного компонента — научное мировоззрение, активно формирующееся. Обобщающая оценка окружающего мира, познание социальных норм (правовых и нравственных), регулирующих поведение человека в этом мире, отношение к этим нормам и правилам и определяют содержание когнитивного компонента. Мотивационный компонент ответственности включает происходящий качественный скачок в развитии самосознания: осознание своего места в обществе, ответственности за свое поведение, т. е. происходит своеобразная «примерка» себя к обществу. На базе развитого самосознания формируются общественно значимые мотивы общественно полезной деятельности. На основе сформированного научного мировоззрения и развитого самосознания и исходя из потребностей общественной практики, происходит выбор и осуществление определенной линии поведения, что составляет поведенческий компонент ответственности. Принцип ответственности позволяет мотивировать на качественное проведение мониторинга и качества реализации ФГОС ДО. Данный принцип учитывался и при мотивации педагогов к осуществлению процедуры мониторинга.

Принципы научности, непрерывности, целостности легли в основу проектирования модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

При проектировании модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО мы опирались на следующие основные понятия.

Мониторинг качества образования, как педагогическая и управленческая технология, систематическая и регулярная процедура сбора информации, экспертизы и оценки качества образовательных услуг, которая проводится в целях развития системы дошкольного образования, выявления степени соответствия результатов деятельности ДОО стандартам и требованиям дошкольного образования.

Мониторинг как эффективная педагогическая и управленческая технология в деятельности руководителя ДОО – это системное понятие, которое охватывает все аспекты деятельности дошкольного учреждения и связано с оценкой здоровья детей дошкольного возраста,

уровня их интеллектуального, нравственного и эстетического воспитанности, всестороннего гармоничного развития.

Мониторинг как управленческая технология в деятельности современного руководителя организации дошкольного образования используется при возникновении необходимости в подведении итогов педагогической деятельности, в выявлении ее результативности, то есть подведение итогов по самым разным вопросам (годовой отчет, тематические проверки, самоанализ по аттестации и т.д.).

Мониторинг как процесс представляет собой систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и прогнозировать ее развитие.

Эффективность мониторинга – это мера адекватности достигнутых результатов выбранных целей

Объект мониторинга – процесс управления введением и реализацией ФГОС ДО.

Обозначенные научно-теоретические подходы легли в основу проектирования модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО, *содержащей компоненты:* целевой, актуализационный, аналитико-интерпретационный, организационный, проектировочный, апробационный, процессуальный, коррекционно-деятельностный, (итоговый мониторинг – управленческий контроль, внешняя экспертиза), трансфер модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО во внешнюю профессиональную среду.

Целевой компонент модели.

Цель мониторинга: выявить соответствие результатов деятельности ДОО требованиям ФГОС ДО; определение состояния процесса реализации ФГОС ДО.

Задачи мониторинга:

1. Отслеживать динамику качества реализации ФГОС ДО,
2. Осуществлять стратегическое и тактическое прогнозирование развития ДОО,
3. Повышать мотивацию педагогических кадров и ответственность за качество реализации ФГОС ДО,
4. Привлекать родительское сообщество к мониторингу качества реализации ФГОС ДО

К *функциям мониторинга* качества реализации ФГОС ДО относятся:

- интегрированную, обеспечивающую комплексную характеристику качества образования в организации;
- диагностическую, позволяющую дать объективную оценку качеству образовательного процесса;

- экспертную, позволяющую осуществить экспертизу (самоэкспертизу) качественного состояния образовательного процесса;
- информационную, являющуюся способом систематического получения релевантной (относящейся к делу) и валидной (надежной) информации о состоянии качества образования в ДОО;
- прагматическую, позволяющую использовать мониторинговую информацию для принятия своевременных объективных решений, направленных на достижение высокого качества образовательных услуг в ДОО (по Л.Ф. Медведниковой).

Актуализационный компонент содержал научно-методические подходы, доказывающие актуальность обозначенной темы и лежал в основе проектирования модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Исходно-диагностический компонент как процесс изучение исходного состояния реализации ФГОС ДО, уровня профессиональной компетенции и готовности к осуществлению мониторинга качества реализации ФГОС ДО (по И.Н. Щепиной).

Аналитико-интерпретационный компонент раскрывал сильные и слабые стороны процесса мониторинга в ДОО, выявлял возможности и риски обеспечения качества в реализации ФГОС ДО, организация ознакомления педагогов с результатами первичной диагностики.

Организационный компонент модели отражает виды деятельности руководителя ДОО, направленных на формирование мотивации и ответственности педагогов за качество результатов в процессе реализации ФГОС ДО. Такими видами деятельности выступили корпоративные виды деятельности, позволяющие формировать корпоративные ценности, установки и целевые ориентиры:

«Круглый стол» на темы «Нужен ли мониторинг в ДОО?», педагогические дебаты «Что и как мониторить?» и т.п.

Проектировочный компонент научные подходы к моделированию этапов, алгоритма, процедуры, механизмов организации и проведения мониторинга качества реализации ФГОС ДО в процессе проектной деятельности педагогов ДОО, программы управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Содержательно-деятельностный компонент связан разработкой и реализацией программы мониторинга, программ повышения квалификации педагогов, программно-информационного обеспечения, карт мониторинга, карт оценивания, форм фиксации таблиц, графиков, диаграмм, гистограмм; обеспечения педагогов методической и учебной литературой; методов оценки состояния условий воспитания и обучения нормативам и требованиям СанПиН и ФГОС ДО (по И.Н. Щепиной).

Таблица 3

Содержание и технологии организации мониторинга

№	Темы и виды деятельности	Цель (ориентирована на решение проблем мониторинга качества реализации ФГОС ДО)	Ожидаемый результат (конкретный, измеряемый)	Сроки
1	Проблемно-поисковый семинар: «Мониторинг: стратегия обеспечения качества»	Формирование профессиональных компетенций в вопросах мониторинга, умений анализировать процесс, соотносить и сопоставлять показатели качества реализации ФГОС ДО	Научные понятия Научные подходы	сентябрь 2018 г.
2	Мини проект «Ожидаемый результат и средства оценки»	Формирование у педагогов умения устанавливать соответствия и параметры качества реализации ФГОС ДО	Критическое и системное мышление	Октябрь 2018 г.
3	Проект «Модели мониторинга»	Формирование компетенций педагогов в вопросах проектирования процедуры мониторинга	Модели процесса мониторинга	Ноябрь 2018 г.
4	Исследовательская деятельность «Объект мониторинга»	Развитие педагогического видения, наблюдательности, критического мышления	Карта мониторинга	Декабрь 2018 г.
5	Имитационная игра «Организация мониторинга»	Формирование у педагогов системного мышления	Мыслительные умения и практические навыки	Январь 2019 г.
6	Мини проект «Алгоритм мониторинга»	Развитие проектных умений	Проектные умения	Февраль 2019 г.
7	Мозговой штурм «Методы мониторинга»	Формирование компетенций в вопросах адекватности методов мониторинга	Методы оценивания	Март 2019 г.
8	Круглый стол «Качество мониторинга»	Создание банка средств оценивания и критериев качества	Фонд оценочных средств	Апрель 2019 г.
9	Конкурс отчетов мониторинга	Формирование ответственности педагогов за качество	Корпоративная ответственность	Май 2019 г.

		реализации ФГОС ДО		
--	--	--------------------	--	--

Технологический компонент отражает этапы, механизмы мониторинга и методы осуществления мониторинга качества образования: наблюдение, оценка и прогноз; реализация программы управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО осуществляется алгоритмом действий, которыми руководствуется педагогический коллектив:

- Положение об аттестации (разрабатывается коллективом конкретного ДОУ, утверждается заведующим)
 - определение и обоснование объектов мониторинга;
 - постоянный сбор информации об объектах контроля, т. е. выполнение функции слежения;
 - изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
 - проецирование этого объекта в соответствующий метод мониторинга;
 - анализ, систематизация, структурирование полученных эмпирических данных;
 - оценка и интерпретация полученных данных;
 - соотнесение с данными предшествующих мониторингов;
 - прогнозирование возможных изменений данных мониторинга;
 - компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.
 - карта экспертного оценивания (разрабатывается коллективом конкретного ДОУ, утверждается заведующим);
 - диагностический инструментарий мониторинга (*наблюдение, опрос, тесты, анализ документации, изучение продуктов детской деятельности*);
 - карта управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Формы организации деятельности педагогов по организации и проведению мониторинга: проблемно-постановочная, связанная с поиском, формулировкой и осознанием проблемы образовательного процесса и мониторинга; проектно-поисковая, направленная на поиск оптимальных путей решения проблемы мониторинга; проектно-технологическая, раскрывающая логику мониторинга, обеспечивающей достижение поставленной цели мониторинга. (см. таблицу 3).

Технологии обучения педагогов и подготовки их к мониторингу: самодиагностика; совместные проектные командные виды деятельности по логистике мониторинга – «мозговой штурм – Создай

ситуацию развития»; творческие задачи для поиска нестандартных решений в процессе мониторинга – контент-анализ научных статей, кейс-задания, рефлексия разработанных проектов, мини-проект, самооценка достигнутых результатов.



Рисунок 2. Механизм управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО

Координационный компонент отражает тактические действия по согласованию деятельности педагогов в процессе мониторинга, принятию тактических управленческих решений в регулировании процесса мониторинга (педагогический брифинг, круглый стол, командная рефлексия и др.).

Итоговый мониторинг – индивидуальная и корпоративная рефлексия, управленческий контроль, внешняя экспертиза, трансфер модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО во внешнюю профессиональную среду.

Результативный компонент отражает критерии и показатели качества реализации ФГОС ДО таблице 1 и *систему показателей мониторинга (по О.А. Сафоновой)*, а также паспорт внешней экспертизы:

1. Качество образования: образовательный процесс, ресурсное обеспечение (профессиональные компетенции педагогов), качество управления соответственно требованиям ФГОС ДО.

2. Качество знаний, умений и навыков воспитанников согласно целевым ориентирам ФГОС ДО.

3. Качество профессиональных компетенций педагогов: использование инновационных педагогических технологий, повышение квалификации, использование ИКТ, гуманных моделей взаимодействия с воспитанниками.

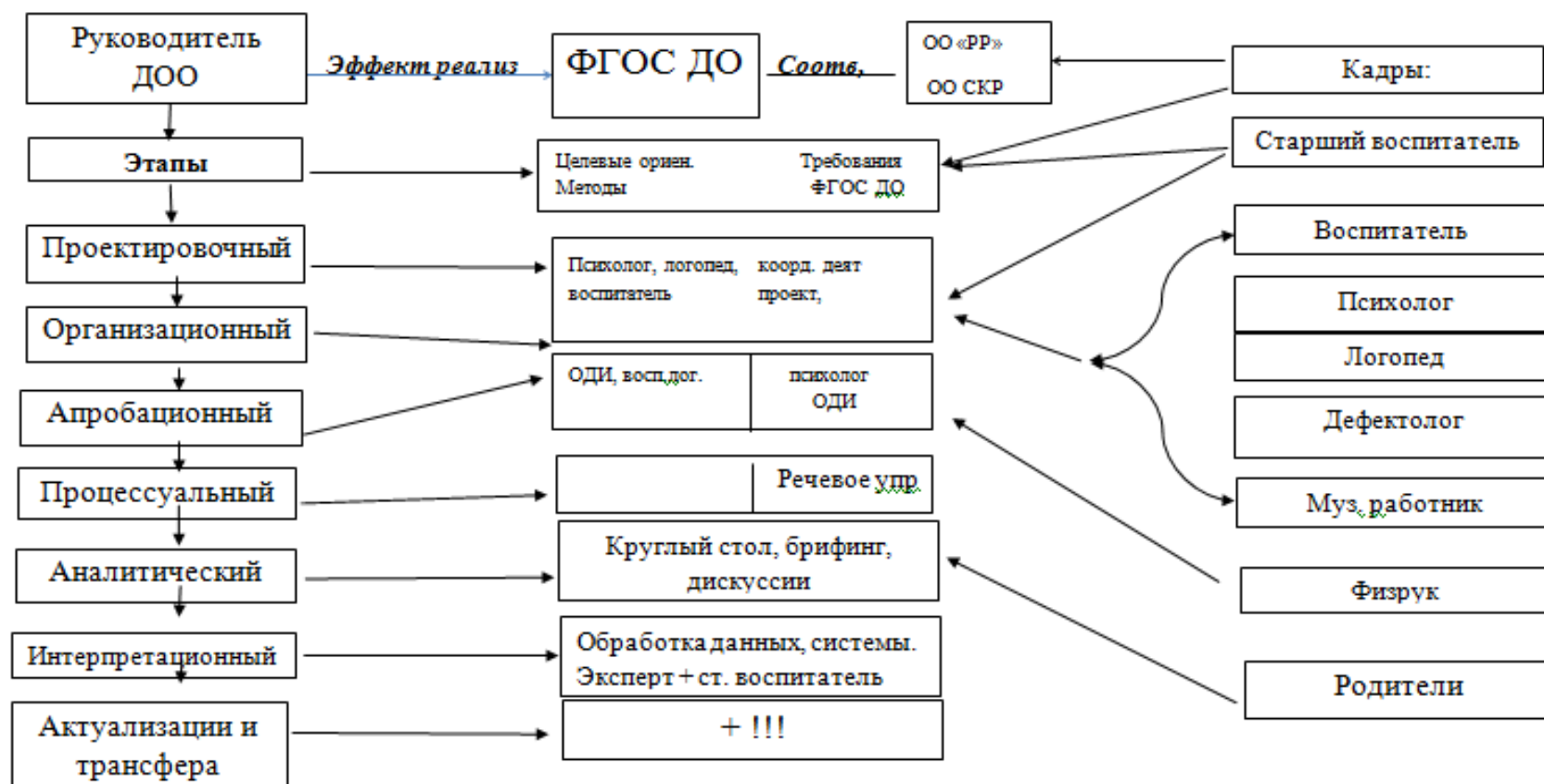


Рисунок 3 Модель координации деятельности педагогических кадров в процессе мониторинга

Основными принципами системы оценки качества реализации ФГОС ДО:

- принцип объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;
- принцип открытости, прозрачности процедур оценки качества образования; преемственности в образовательной политике, интеграции в общероссийскую систему оценки качества образования;
- принцип доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей;
- принцип рефлексивности, реализуемый через включение педагогов в критериальный самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели; повышения потенциала внутренней оценки, самооценки, самоанализа каждого педагога;
- принцип оптимальности использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования);
- принцип инструментальности и технологичности используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);
- принцип минимизации системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления; сопоставимости системы показателей с муниципальными, региональными аналогами;
- принцип взаимного дополнения оценочных процедур, установление между ними взаимосвязей и взаимозависимостей;
- принцип соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования в дошкольном учреждении (по Л.Ф. Медведниковой).



Рисунок 4. Паспорт внешней экспертизы

<i>Дата/ группа</i>	<i>Образовательная область</i>	<i>Объект</i>	<i>Критерии оценки эффективности</i>				<i>Решение эксперта</i>	<i>Повторная экспертиза</i>	<i>Управленческое решение руководителя ДОУ</i>
<i>02.09/ 1 гр.</i>	<i>Речевое развитие</i>	<i>Связная речь.</i>	<i>+</i>	<i>*</i>	<i>-</i>		<i>1. Специалист ДО 2. Родители 3. Логопед</i>		
<i>30.09/</i>									

Условные обозначения:

«+» - полностью соответствует

«» - частично соответствует*

«-» - не соответствует

Примечание:

экспертиза внешняя осуществляется

Рисунок 5. Паспорт внешней экспертизы

Апробация модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО позволила обнаружить позитивную динамику в показателях качества и эффективности мониторинга.

В процессе реализации *актуализационного компонента* формировались педагогами научно-методические подходы проектирования модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО. Затруднения у педагогов вызвали отбор современных научных подходов, которые соответствовали процессу мониторинга, его целям и задачам. У педагогов не доставало научных компетенций, которые компенсировались в совместных видах деятельности.

Исходно-диагностический компонент как процесс изучения исходного состояния реализации ФГОС ДО, уровня профессиональной компетенции и готовности к осуществлению мониторинга качества реализации ФГОС ДО (по И.Н. Щепиной) выявил достаточно высокий и средний уровень профессиональных компетенций в вопросах мониторинга качества реализации ФГОС ДО (см. констатирующий этап исследования).

Аналитико-интерпретационный компонент установил сильные и слабые стороны в деятельности ДОО. Сильная сторона мониторинга: наличие банка диагностических методик по выявлению соответствия результатов реализации образовательных областей соответственно требованиям ФГОС ДО.

Слабая сторона мониторинга: отсутствие программ мониторинга и повышения квалификации педагогов внутри ДОО по вопросам мониторинга и обеспечения качества реализации ФГОС ДО.

Возможностями выступает кадровый потенциал, обладающий высшим образованием, активно участвующие в научно-практических конференциях, обобщающие свой передовой опыт, что позволяет говорить о возможных кадровых ресурсах для развития инновационных стратегий ДОО в вопросах мониторинга и перейти на новый этап развития образовательной деятельности в аспекте реализации ФГОС ДО.

Рисками обозначены: низкая мотивация педагогов на участие в мониторинге, не умение объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности.

В процессе реализации *организационного компонента* модели определились эффективность видов деятельности, которые определяли формирование корпоративных ценностей, мотивации на организацию мониторинга. «Круглый стол» на темы «Нужен ли мониторинг в ДОО?» формировал культуру диалога и адекватность в принятии решений, а педагогические дебаты «Что и как мониторить?» обеспечивали развитие критического и системного мышления.

Содержательно-деятельностный компонент обеспечил формирование профессиональных компетенций, умений и навыков организовывать и осуществлять мониторинг качества реализации ФГОС ДО. Логический алгоритм тематических циклов ориентирован на освоение педагогами последовательно и системно критериев и показателей качества реализации ФГОС ДО. Сложность первоначально педагоги испытывали при отборе адекватных методов оценивания качества, но по мере корпоративных обсуждений, диалогов и рефлексии проявилась критичность, системность мышления и понимание инструментария мониторинга. Именно имитационные игры и организационно-деятельностные игры позволили сформировать опыт мониторинга качества образовательного процесса.

Технологический компонент проявил способности педагогов в процессе «мозгового штурма» понимать и разрешать проблемные ситуации как объекты мониторинга; сложность испытывали педагоги в процессе осуществления контент-анализа научных статей, что связано с особенностями мыслительной деятельности педагогов; при этом решение кейс-заданий педагогам позволило обнаруживать проблемы и критерии качества объекта мониторинга; мини-проект открывали алгоритм мониторинга и оценки образовательного процесса.

Результативный компонент как итоговый этап мониторинга выявил критерии и показатели качества реализации ФГОС ДО относительно системы показателей мониторинга (по О.А. Сафоновой): качество дошкольного образования в ДОО соответствовало целевым ориентирам ФГОС ДО; качество управления соответственно требованиям ФГОС ДО.

Качество знаний, умений и навыков воспитанников согласно целевым ориентирам ФГОС ДО (на примере связной речи).

Качество профессиональных компетенций педагогов изучались на контрольном этапе исследования.

Контрольный этап опытно- практической работы направлен на изучение эффективности руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО после апробации модели. Количественные данные представлены в диаграмме 2.



Рисунок 6. Диаграмма показателей эффективности руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО (в %)

Качественные показатели показали положительную динамику показателей эффективности руководителя ДОО в управлении мониторингом качества реализации ФГОС ДО:

- высокий уровень показателей (180–200 баллов) проявили 60% педагогов;
- средний уровень (151–179 баллов) продемонстрировали 40% педагогов;
- низкий уровень (121–150 баллов) не обнаружен.

Переход педагогов с одного уровня на другой подтверждает эффективность разработанной модели.

В качестве сильной стороны руководителей ДОО выступили показатели, которые отнесены были на констатирующем этапе исследования к слабым показателям, что также является подтверждающим фактором: «способен принимать эффективные стратегии в решении управленческих задач», «демонстрирует конструктивное отношение к критике со стороны руководства и коллег», «способен идти на риск» и др.

В готовности руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО также отмечается позитивная динамика. Количественные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5
Готовность руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО (в %)

№пп	Вопрос	Высокий	Средний	Низкий
1	ФГОС дошкольного образования утверждён	45/90	45/10	10/0
2	Стандарт разработан на основе...	65/90	35/10	0/0
3	Стандарт включает в себя требования к..	40/100	60/0	0/0
4	Программа разрабатывается и утверждается..	80/100	20/0	0/0
5	В стандарте не обозначен принцип	40/90	40/10	20/0
6	Количество образовательных областей?	50	50	0
7	Программа состоит из..	80/100	20/0	0/0
8	Объём ...	10/60	70/40	20/0
9	Количество видов детской деятельности	0/70	40/30	60/0
10	Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является:	100	0	0
11	Стандарт определил следующие направления (далее - образовательные области)	100	0	0
12	В младенческом возрасте(2 месяца - 1 год) задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:	70/100	30/0	0/0
13	В раннем возрасте (1 год - 3 года)задачи программы могут быть реализованы в следующих видах деятельности:	80/100	20/0	0/0
14	Результаты освоения Программы обозначены	80/100	20/0	0/0
15	Целевые ориентиры	70/100	30/0	0/0

Средние значения анкетирования (констатирующий этап):

Высокий уровень – 60%,

Средний уровень – 32%,

Низкий уровень – 8%.

Средние значения анкетирования (контрольный этап):

Высокий уровень – 90%,

Средний уровень – 10%,

Низкий уровень – 0%.

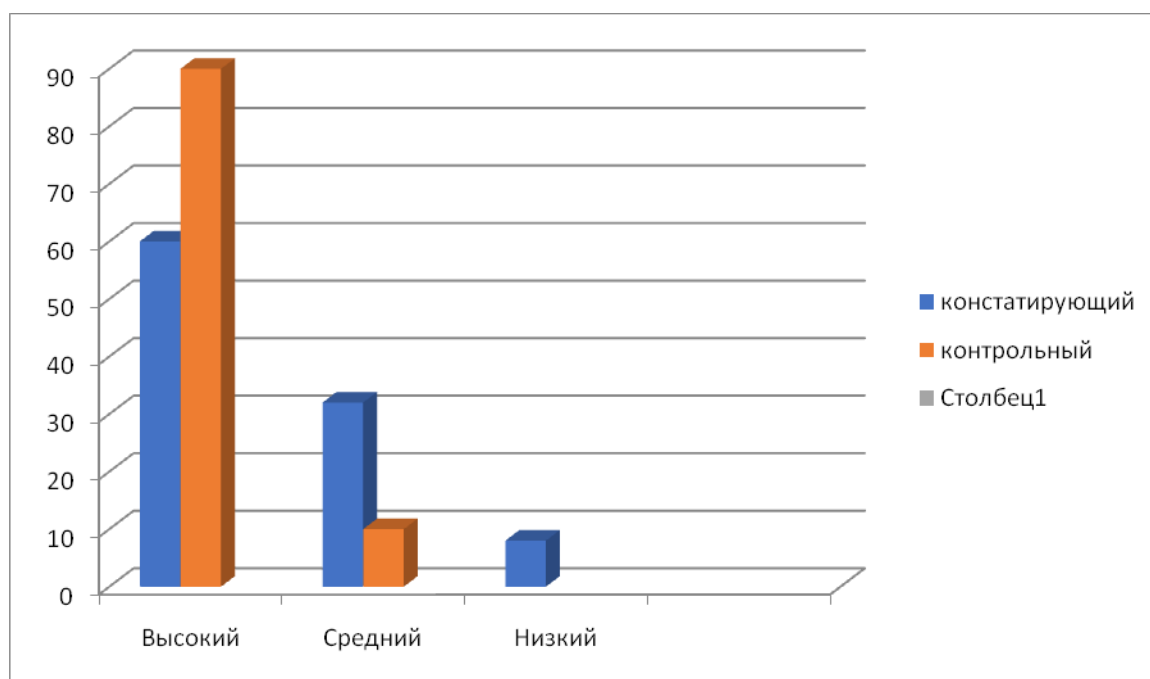


Рисунок 7. Диаграмма готовность руководителей и педагогов ДОО к реализации ФГОС ДО (исходный и контрольный этапы в %)

Качественный анализ данных на контрольном этапе исследования позволил установить значительное увеличение высокого уровня готовности руководителей и педагогов к реализации ФГОС ДО, отсутствие низкого уровня готовности руководителей и педагогов к реализации ФГОС ДО. Участники эксперимента по всем критериям проявили высокий уровень профессиональных компетенций в вопросах управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Таким образом, контрольный этап исследования выявил качественные и количественные данные, проявившие позитивную динамику критериев и показателей в вопросах мониторинга качества реализации ФГОС ДО. Фактически все руководители и педагоги проявили высокий уровень профессиональной готовности к управлению мониторингом и качеством реализации ФГОС ДО.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В процессе исследования был проведен педагогический эксперимент, который состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов исследования. На констатирующем этапе исследования решались задачи: выявить эффективность управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО; определить готовность руководителей и педагогов ДОО обеспечению качества реализации ФГОС ДО; разработать критерии, показатели и уровни управления мониторингом качества ФГОС ДО, которые решались методами анкетирования и тестирования. Качественный анализ данных констатирующего этапа исследования установил достаточно высокий уровень готовности руководителей и педагогов к реализации ФГОС ДО.

На формирующем этапе исследования была поставлена цель: проектирование модели управления мониторинга качества реализации ФГОС ДО. Задачи формирующего этапа эксперимента явились: разработать научно-методические подходы к проектированию модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО; разработать механизм управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО.

Модель управления мониторинга качества реализации ФГОС ДО представлена компонентами (целевым, аналитическим, организационным, содержательно-деятельностным, технологическим, результативным), механизмами управления мониторинга качеством реализации ФГОС ДО.

Апробация модели управления мониторинга качества реализации ФГОС ДО и проведенный контрольный этап исследования подтвердили положительную динамику качественных и количественных данных, показавшие увеличение высокого уровня готовности руководителей и педагогов к реализации ФГОС ДО.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы позволил выявить состояние проблемы управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО. Мониторинг понимается как система видов управленческой деятельности, которая характеризуется взаимодействием педагогов и принятием управленческих решений.

Мониторинг качества образования, проектирование и конструирование самой системы мониторинга качества образования в ДОО является основным инструментом для системы управления реализацией ФГОС ДО.

В процессе анализа теоретической, методической и научной литературы обнаружено, что в ДОО признается эффективность мониторинга качества образования, однако, конструирование системы мониторинга качества образования в ДОО как основного инструмента для системы управления в большинстве учреждений складывается медленно, неполно разработаны критерии оценки качества образовательного процесса и показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о его состоянии с точки зрения соответствия стандарту.

Изучена нормативная и методологическая основа организации мониторинга в образовательных организациях, отмечено многообразие трактовок обозначенного понятия. За основу было принято определение мониторинга качества образования, как систематическая и регулярная процедура сбора информации, экспертизы и оценки качества образовательных услуг. Мониторинг качества образования проводится в целях развития системы дошкольного образования, выявления степени соответствия результатов деятельности ДОО стандартам и требованиям дошкольного образования своевременного предотвращения неблагоприятных или критических ситуаций в дошкольной организации. Принятие управленческих решений, основанных на фактах и данных, требует точных данных и способствует своевременному предотвращению неблагоприятных или критических ситуаций.

На основе анализа литературы были выделены структурные составляющие мониторинга качества образования, выступающие его отличительной чертой. Анализ литературы по проблеме опытно-экспериментальной работы показал, что как термин «мониторинг качества образования», так и сама деятельность достаточно новое явление для системы дошкольного образования.

Проведенный исходный этап опытно-экспериментальной работы позволил выявить готовность педагогов осуществлять мониторинг и обладают профессиональными компетенциями в вопросах эффективности реализации качества ФГОС ДО. На апробационном

этапе исследования разработана и апробирована опытно-экспериментальным путем модели управления мониторингом качества реализации ФГОС ДО. Модель проектировалась на научно-методических подходах (деятельностном, системном и др.), содержала компоненты (целевой, аналитико-проектный, организационный, содержательно-деятельностный, организационный, технологический, результативный и др.). Определены этапы и методы мониторинга, составлены карты мониторинга и оценивания комплексом методов: изучение документов, анализ педагогической деятельности, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, контроль.

Проведение контрольного этапа опытно-экспериментальной работы подтвердило положительную динамику показателей качества реализации ФГОС ДО, профессиональных компетенций в вопросах эффективности реализации мониторинга.

Дальнейшая разработка вопросов мониторинга качества реализации ФГОС ДО позволит обеспечить трансфер ее в широкую образовательную практику, произвести инновационные преобразования в образовательном процессе ДОО, переосмысление стратегических и тактических задач деятельности ДОО в инновационном режиме.

**Раздел II. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ
РАЗВИТИЕ»**

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы обусловлена заказом общества на подготовку выпускника любого уровня образования как человека, владеющего способами, средствами, образцами культурного взаимодействия с многообразным миром социальных отношений. Социальный заказ определяет целеполагание образовательного процесса ДОО и требования к педагогическим компетенциям и действиям педагогов и процессу мониторинга по реализации образовательных областей. Мониторинг в педагогических исследованиях относится к сфере феномен педагогической науки и образовательной практики и определяется как способ исследования, управления видами деятельности посредством получения оперативной информации о качестве образования и или реализации образовательной области. А.Н. Майоров отмечал, что мониторинг обеспечивает принятие управленческих решений, содействует сохранению единого образовательного пространства [60]. Т.А. Никитина понимает мониторинг как систему действий и составляющих (цели, задачи, субъекты, параметры, критерии и показатели), использование результатов которого обеспечивает эффективность образовательного процесса и качество развития ребенка [68]. В исследованиях В.Г. Матвейкина, А.П. Денисова, Е.Э. Захаржевской «мониторинг качества образования определяется как систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая образовательные учреждения) уровнях», обеспечивающий установление стандарта; установление критерия, по которому определяется достижение стандартов; сбор данных и оценка результатов; принятие соответствующих мер, оценивание результатов (Матвейкин В.Г., Денисов А.П., Захаржевская Е.Э. Вестник ТГТУ. 2002. Том 8. № 4. С.700 – 703. С.700). Мониторинг, по утверждению С.Е. Шишова, позволяет отслеживать результаты инновационной деятельности и внедрение самого мониторинга в процесс управления ДОО [89].

Данные теоретических положений, обозначенных выше, явились значимыми для нашей опытно-экспериментальной работы, т.к. ДОО является инновационной областной площадкой по апробации мониторинга как самостоятельной управленческой деятельности по выявлению и оцениванию педагогических действий, получению обратной связи для определения качества реализации образовательной области «речевое развитие» (соответствия результатов целям, целевым ориентирам ФГОС, международной шкале оценки качества педагогических условий развития связной речи [2].

На данном этапе развития научной педагогической мысли и практики дошкольного образования проблема речевого развития дошкольников актуализирована разработанностью теоретических подходов к методике изучения речевого развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) доказали, что без соответствующим образом организованных педагогических условий речевое развитие деятельности детей дошкольного возраста является неэффективным [12].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) актуализирует значимость образовательные области «речевое развитие», обуславливающую становление культуры речевой деятельности как основы развития мыслительных процессов и универсальных учебных действий (способность анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать, формулировать суждения, умозаключения, строить грамотно предложения и связано выражать свои мысли. ФГОС ДО требует от современного педагога компетенций в вопросах мониторинга условий обеспечения качества реализации образовательной области «речевое развитие».

В соответствии с требованиями ФГОС ДО результатом качества освоения образовательной области «речевое развитие» является умения ребенка дошкольного возраста связано составлять рассказ. В проводимой нами опытно-экспериментальной работе мониторинг был направлен на определение качества такого результата в старшей возрастной группе дошкольной образовательной организации [5].

Проблема опытно-экспериментальной работы состоит в поиске ответа на вопрос: какие необходимо создать педагогические условия для определения качества реализации образовательной области «речевое развитие»?

Актуальность опытно-экспериментальной работы определяется и выявленными **противоречия**:

- между нормативными требованиями к качеству реализации образовательной области «речевое развитие» и компетентностью педагогов дошкольной организации в вопросах мониторинга;

- между разработанностью научной проблемы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» и реальной практикой мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» в дошкольной образовательной организации;

- между необходимостью обеспечения качества образовательной области «речевое развитие» и фактическим потенциалом мониторинга как основы достижения качества в развитии дошкольников.

Цель опытно-экспериментальной работы: научно обосновать, разработать и апробировать модель мониторинга качества реализации

образовательной области «речевое развитие» в дошкольной образовательной организации.

Задачи проекта:

1. Определение степени разработанности проблемы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»;
2. Изучение образовательной практики организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»;
3. Разработка и апробация модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Опытно - экспериментальная база проекта. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе учреждений:

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Ростова - на - Дону « Детский сад № 254»

ЮФУ Академия психологии и педагогики Кафедра дошкольного образования.

Этапы опытно-экспериментальной работы. Исследование проводилось с сентября 2017 по май 2019 года и осуществлялось в три этапа.

Первый этап (2017 – 2018 гг.) - изучение и анализ научной литературы, сбор эмпирических данных по теме исследования; формулировка понятийного аппарата исследования, создание замысла опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2018-2019 гг.) - проверка гипотезы исследования, апробации модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Третий этап (2019 г.) – обработка и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка выводов, работа с текстом выпускной квалификационной работы.

Научная новизна проекта:

- научно обоснована необходимость мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»;
- научно обоснованы и разработаны критерии и показатели профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (компетенции в вопросах качества речевого развития, готовность к реализации процедуры мониторинга, способность принимать решения после мониторинга);
- научно обоснованы механизмы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»;
- доказана эффективность организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»;
- определено понятие «мониторинг качества реализации образовательной области «речевое развитие»; систематизированы

теоретические положения мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»; раскрыты принципы организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (деятельностный, системный, научно-обоснованный непрерывность; сравнимость данных; объективность информации; адекватность; прогностичность; коллегиальность; междисциплинарность).

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно дает возможность на основе научно-обоснованных рекомендаций перестроить процесс мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»; разработанные механизмы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» могут широко быть использованы в практике дошкольного образования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

1.1 ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Изменения в системе управления – переход на проектное управление актуализировал инновационные процессы в организации мониторинга, в поиске новых управленческих задач и механизмов их решения. Актуализировался вопрос получения качественной объективной информации в реализации образовательной области «речевое развитие» и необходимость модернизации мониторинговой деятельности: функции, сбор, хранение, структурирование, анализ и представление информации, отслеживание результатов, внедрения самого мониторинга в процесс управления [7].

Мониторинг рассматривается как самостоятельная деятельность в системе управления, в которой осуществляется выявление и оценивание педагогических действий и получения обратной связи об эффективности педагогических воздействий (степени соответствия результатов целям) (С.Е. Шишов); мониторинг обеспечивает принятие управленческих решений, содействует сохранению единого образовательного пространства (А.Н. Майоров) [60]; мониторинг - это система действий и составляющих (цели, задачи, субъекты, параметры, критерии и показатели) (Т.А. Никитина) [68].

В исследованиях В.Г. Матвейкина, А.П. Денисова, Е.Э. Захаржевской «мониторинг качества образования определяется как систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая образовательные учреждения) уровнях», обеспечивающий установление стандарта; установление критерия, по которому определяется достижение стандартов; сбор данных и оценка результатов; принятие соответствующих мер, оценивание результатов [64].

В.Г. Матвейкин, А.П. Денисов, Е.Э. Захаржевская выявили требования к организации мониторинга: связь мониторинга с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов педагогической системы; связь мониторинга с другими функциями управления, каждая функция управления выступает как аспект мониторинга (цели, информация, прогнозы, решения, организация и исполнение педагогической деятельности, коммуникация и коррекция) [64].

Анализ теоретических исследований позволил определить мониторинг, как процесс непрерывного, научно-обоснованного,

диагностико-прогностического, плано-деятельностного контроля состояния и развития образовательного процесса, оптимального выбора образовательных задач, средств и методов контроля и оценивания результатов А.С. Белкин, Г.А. Карпова, С.Н. Силина, С.А. Равичев [14]. Мониторинг позволяет определить состояние процесса, рациональность использования педагогических технологий, соответствие их целям. Этапность мониторинга позволяет выявлять тенденции, изменения, зависимости факторов и условий. Мониторинг всегда направлен на контроль и оценивания результатов. Мониторинг как средство контроля и оценивания должен отвечать *требованиям: объективность* - максимальное исключение субъективных оценок, учет положительных и отрицательных; *валидность* - полное и всестороннее соответствие контрольных заданий содержанию обследуемого объекта, четкость критериев измерения и оценки; *надежность* - устойчивость результатов, получаемых при повторном мониторинге; *учет психолого-педагогических особенностей* объекта изучения; *систематичность* – организация этапов и видов мониторинга; *гуманистическая направленность* - создание обстановки доброжелательности, доверия, уважения к личности [14].

В ходе мониторинга контроль и оценивание определяется с учетом требований ФГОС ДО. Цель - мониторинга выявить педагогические условия, действия, обеспечивающие качество развития связной речи дошкольников.

Возникает необходимость активной разработки механизмов и методов мониторинга и включение этапов его осуществления: нормативно-установочный (*определение цели и задач, определение основных показателей и критериев*); аналитико-диагностический (*сбор информации с помощью подобранных методик, количественная и качественная обработка полученных результатов, выработка педагогического диагноза - сравнить результаты; установить и проанализировать причинно-следственные зависимости; выработать и сформулировать диагноз*); прогностический (*прогнозирование тенденций и возможностей развития, необходимость в коррекционной работе*); деятельностно-технологический (*коррекция образовательного процесса, устранение причин, тормозящих развитие ребенка, или ослаблением их влияния*), промежуточно-диагностический (*анализ результаты проведенной работы, уточнить уровень реальных достижений объекта мониторинга, сопоставить его с «нормативными показателями», установить причины отклонений, разработать стратегию коррекционно-развивающей работы*); итогово-диагностический (*завершающий этап педагогического мониторинга - получение информации о результатах организации и проведения мониторинга, оценить состояние объекта мониторинга, сопоставление*

полученные результаты с первоначальными, формулировка выводов, умозаключений о соответствии избранных целей, задач, результатов, определение эффективности проведенной работы) [5].

Эффективность мониторинга определяется степенью разработанности положения о нём. Основные задачи мониторинга:

- отслеживание трудностей;
- создание реального механизма управления образовательным процессом;
- получение информации о деятельности;
- индивидуализация педагогом своей деятельности;
- обнаружение и фиксация непредсказуемых, неожиданных отклонений в образовательном процессе.

Способы осуществления мониторинга: способы сбора информации; способы учета полученных данных при принятии управленческих решений и регуляции образовательного процесса. Составляющей мониторинга является оценка уровня развития способностей детей.

В организации мониторинга мы опирались на понятие «качество» мониторинга, данные следующие авторами:

- способность удовлетворять потребности личности и общества (О.А. Сафонова) [78];
- характеристики деятельности (Л.И. Фалюшина) [89];
- мера эффективности образовательной системы, соответствующей требованиям законодательных нормативных документов (Е.В. Шмилина).

Т. А. Никитина отмечает, что качество дошкольного образования представляет собой комплексную характеристику, степень соответствия дошкольного образования требованиям нормативных правовых документов и удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством дошкольного образования. Автор рассмотрела педагогический мониторинг как целостную систему обеспечения качества дошкольного образования; спроектировала технологию педагогического мониторинга качества образовательной деятельности; определила педагогические условия эффективности мониторинга качества. Мониторинг, по Т. А. Никитиной, включает четыре параметра: параметр, характеризующий соответствие деятельности ДОО требованиям действующих нормативных правовых документов; параметр, характеризующий соответствие условий обеспечения образовательного процесса требованиям действующих нормативных правовых документов; параметр, характеризующий степень удовлетворенности родителей качеством деятельности ДОО; параметр, характеризующий соответствие результатов развития воспитанников требованиям действующих нормативных правовых

документов. Данные параметры легли в основу моделирования процедуры мониторинга [68].

В исследовании А.Э. Барабаш, Е.А. Купыра отмечается, что в состоянии практики проведения диагностики проявляются негативные тенденции: массовый характер применения тестирования детей; используются технологически не проработанные, не валидные методы диагностики; процесс диагностирования вовлекаются специалисты, не имеющие соответствующей квалификации. Сегодня значимо проведение качественного мониторинга для получения достоверных данных относительно качества педагогической деятельности, направленной на реализацию образовательной области «речевое развитие» [60].

1.2. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И ТРЕБОВАНИЕ К КАЧЕСТВУ (НА ПРИМЕРЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ)

Теоретическую базу отечественной науки по детской речи составляют работы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Гвоздева, И. Н. Горелова, Б. М. Гриншпуна, Н. И. Жинкина, А. В. Запорожца, И. А. Зимней, Р. Е. Левиной, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, В. К. Орфинской, Е. Н. Тихеевой, Р. М. Фрумкиной, М. Е. Хватцева, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина. В последние десятилетия изучением речи детей занимаются И. Н. Горелов, Н. С. Жукова, Е. И. Исенина, Е. С. Кубрякова, Р. И. Лалаева, Н. И. Лепская, Е. Ю. Протасова, Т. Б. Филичева, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.

Речь определяется учеными как исторически сложившаяся в процессе преобразующей деятельности форма общения, опосредованную языком. С точки зрения лингвистики, речь – это определенная последовательность языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), регулируемая законами языка и работой сознания, формирующего ту или иную мысль (Ф. М. Березин, Б. Н. Головин) [22]. В психолингвистике речь рассматривается как специфически иерархически организованная деятельность (П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов). Речевая деятельность определяется как совокупность речевых действий, имеющая мотив, цель, средства, способы выполнения, установки и результаты деятельности. В структуре речевой деятельности выделяют этапы, фазы и уровни (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Средством речевой деятельности является язык как система знаков, необходимая для деятельности человека в окружающем социальном мире. Речевая деятельность – это кодируемое и декодируемое содержание, процесс внутренней саморегуляции (А.А. Леонтьев). Психолингвистическая

теория речевой деятельности позволяет познать процесс порождения и восприятия речи, структуру и особенности этих процессов, определить пути формирования основных компонентов речи и потенциальные возможности речевого развития. Л.С. Выготский составил схему внутренней психологической организации процесса порождения речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности, включающей этапы: 1) мотивация, намерение; 2) мысль – речевая интенция; 3) опосредование мысли во внутреннем слове; 4) опосредование мысли в значениях внешних слов – реализация внутренней программы; 5) опосредование мысли в словах – акустико-артикуляционная реализация речи. Мотивация является первым звеном в процессе порождения речи. От мотивации, от потребностей человека зарождается мысль как единица мышления. Единицей речевого мышления Л. С. Выготский считал значение слова. Он также выделил «внутреннюю речь» – речь «для себя». Во внутренней речи мысль превращается в слово, состоящее из предикатов, а слова переходят из замысла в значения, возникают словесные обозначения элементов смысла. Внутренняя речь реализуется впоследствии во внешней речи. Движение от мысли к слову, по Л.С. Выготскому, происходит в виде превращения личностного смысла (языка мысли) в общепонятное значение (язык слова) [94].

Н.И. Жинкин, продолжая работу Л.С. Выготского, предположил, что в сознании человека существует универсальный предметный код (УПК), обозначающий действительность в виде схем, чувственных образов. По Н.И. Жинкину, движение от мысли к слову во внутренней речи начинается с перекодировки внутреннего несловесного «предметно-схемного» кода на вербальный язык. Слова и высказывания синтезируются каждый раз по определенным правилам [18].

А.Р. Лурия считал, что в процессах порождения и восприятия речи «мысль использует коды языка», а слово представляет собой сложную систему кодирования, реализующую функции обозначения, анализа и обобщения. Речь, по А.Р. Лурию – это система синтагм (целых высказываний). Процесс порождения речи включает в себя этапы: 1) мотив; 2) замысел; 3) внутренняя речь – «механизм, превращающий внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений»; 4) формирование глубинно – синтаксической структуры; 5) внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно – синтаксическую структуру.

Исследователи установили, что в основе теории порождения речевого высказывания лежит эвристический принцип – говорящий может выбирать различные модели порождения речи. По А. А. Леонтьеву, модель порождения речи состоит из этапов: подэтап –

мотивация, ориентировка; 1 этап – внутреннее программирование, соответствующее содержательному ядру будущего высказывания (субъект, предикат или объект); 2 этап – грамматико-семантическая реализация внутренней программы; 3 этап – моторное программирование. На начальном этапе осуществляется ориентировка в ситуации и формируются коммуникативные намерения. На этапе создания внутренней программы речевые намерения опосредуются кодом личностных смыслов и создается основная концепция высказывания. Этот процесс обеспечивается диалектическим единством и интеграцией мысле-рече-языковых операций. На следующем этапе замысел преобразуется в программу высказывания на основе смыслового структурирования действительности и ее отражения в знаках языкового кода. Во внутренней речи происходит семантическая и грамматическая реализация высказывания. На заключительном этапе происходит звуковая реализация высказывания[77].

А.М. Шахнарович исследовал проблему формирования программы высказывания у детей на этапе однословного предложения. Автор установил, что в этот период ребенок осуществляет предицирование (соотнесение высказываемого в предложении с действительностью); выделил этапы развития предикативности у детей: 1) слово-предложение и ситуация не расчленены, характерно использование жестов; 2) этап смыслового синтаксирования – соединение элементов ситуации без выражения связи между ними; 3) соединение элементов ситуации с помощью интонации; 4) развернутое грамматически структурированное высказывание.

Т.В. Ахутина, изучая афазические расстройства, разработала модель порождения речевого высказывания и определила уровни порождения речи: 1) мотивация; 2) мысль; 3) внутренняя смысловая программа – смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи; 4) семантическая структура предложения – семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов; 5) лексико-грамматическая структура предложения – грамматическое структурирование и выбор слов по форме; 6) моторная программа синтагмы – кинетическое программирование и выбор артикулем; 7) артикуляция. У детей на ранних этапах развития речи структуры высказывания (семантическая и физическая) не расчленены и организуются смысловым синтаксисом. Ребенок выделяет словом самый значимый компонент ситуации – предикат (тему), а подлежащее (рема) подразумевается. Исследование Т. В. Ахутиной показало сложность семантизации в процессе речепорождения. Автор делает важный вывод о том, что этапы языковой компетентности ребенка соотносятся с уровнями порождения речи у взрослого [80].

В работах А.А. Леонтьева, Т. В. Ахутиной, И.А. Зимней процесс речепорождения рассматривается как целенаправленная, мотивированная деятельность, имеющая определенные этапы, уровни. Внутренняя программа высказывания обеспечивается различными кодовыми системами (речедвигательный, слуховой, зрительный, предметно-схемный коды). В процессе выбора слов выделяют три этапа поиска: ассоциативный по семантическому облику слова; по звуковому облику слова; на основании субъективной вероятности характеристики слова. И.А. Зимняя выделяет 3 уровня речепорождения: 1) мотивационно-побуждающий – содержащий мотив и коммуникационное намерение; 2) процесс формирования и формулирования мысли – смыслообразующая и формулирующая фазы; 3) реализация высказывания во внешней речи. Исследования Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева и др. легли в основу теории речевой деятельности. Ее основным положением является идея о том, что речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи и собственной речевой активности [6].

Восприятие речи происходит по тем же закономерностям, что и иное восприятие. Существуют две ситуации восприятия – первичное формирование образа восприятия и опознание уже сформированного образа (А. А. Бодалев). Ученые считают, что большинство ситуаций восприятия речи связано с использованием уже сформированного эталона по моторным и сенсорным признакам. Слово имеет устойчивую моторную сторону, устойчивое звучание и графическое изображение. Звуковой облик слова является единицей смыслового восприятия. Смыслоразличительную роль играют фонемы, признаки звуков речи человека. Л. С. Выготский писал, что единицей речи в звуке является фонема, т. е. далее неразложимая фонологическая единица, которая сохраняет все основные свойства всей звуковой стороны речи в функции обозначения. В русском языке смыслоразличительными признаками являются: 1) глухость – звонкость (том – дом); 2) твердость – мягкость (был – былъ); 3) ударность – безударность (мука – мука). Дифференциацию звуков речи, фонем обеспечивает фонематический слух – высшая форма речевого слуха. Кроме фонематического слуха важное значение в процессе порождения и восприятия речи играет моторная сторона речи – набор обобщенных артикулов, которые отличаются четкими фонематическими признаками и обеспечивают устойчивость звучания и выражения слова [40].

Слово является единством звучания и значения. Компонентами семантики слова являются предметная отнесенность, значение и смысл. Слово тесно связано с предметными образами, является их отражением. Значение слова – это обобщенное и устойчивое отражение предметного

содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека. Оно выделяет существенные признаки, обобщает их, и на этой основе относит предмет к определенной категории. Л. С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. Значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие заключается в изменении предметной отнесенности слова, которая приобретает категориальный характер. Системное развитие значения слова связано с тем, что изменяется функциональная система, стоящая за данным словом (на ранних этапах развития ребенка – это аффективный смысл, в дошкольном возрасте – прежний опыт, образы, память, у взрослого человека – система логических связей, включение слова в иерархию понятий). Смысл слова – это индивидуальное значение, которое приобретает слово для человека в каждой конкретной ситуации, порождается всем жизненным опытом человека (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, Л. С. Цветкова).

Механизм смыслового восприятия высказывания, по И. А. Зимней, состоит из двух фаз: 1) на основе отождествления слова принимается решение о смысловом звене (синтагме, двусловном сочетании) и о связях между смысловыми звеньями; 2) фаза смыслоформулирования – обобщение результата перцептивно-мыслительной работы и переводе его на целую единицу понимания – общий смысл сообщения.

Речь в психической сфере человека занимает определенное место и реализует функции, на основе которых осуществляется деятельность общения. Функции речи, по Л. С. Цветковой: коммуникативная функция: речь является средством и формой общения; функция регулирования деятельности, организации и связывания других психических процессов; функция обобщения: слово анализирует и выделяет предметы, однородные по содержанию в определенные категории; когнитивная функция: средство и форма познавательной деятельности; номинативная функция: слово обозначает и замещает предметы, объекты, явления; эмоционально-выразительная функция: конкретный смысл слов передается при помощи интонации, модуляции голоса, ритмико-мелодического компонента, пауз, жестов, мимики. Все функции речи взаимосвязаны, опосредуют друг друга.

Теоретико-методологические концепции Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева раскрывают глубокую взаимосвязь речи и формирования высших психических функций. Психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.) убедительно показали, что овладение языковой системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка.

Слово оказывается мощным фактором, качественно изменяющим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и опосредующим новые формы внимания, памяти, воображения, мышления, а также деятельности. По мере развития речи сознание переводится со ступени непосредственного, чувственного опыта на ступень обобщенного, рационального познания.

Речь принимает участие в практическом, наглядном и абстрактном мышлении, вычлняя существенные признаки воспринимаемых явлений, ситуаций, которые слово обозначает и обобщает. Речь – это способ формирования и реализации мышления, познавательной деятельности, способ хранения общечеловеческого социального опыта. Слово позволяет раскрыть общий и обобщенный смысл или значение вещи, вызвать в воображении образы-представления разной модальности (зрительной, слуховой, тактильной) и оперировать с ними [81].

Исследования А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева, Г. Л. Розенгарт-Пупко и других также показали, что на ранних этапах формирования речи существенная роль принадлежит процессам восприятия и образам-представлениям. Л. С. Выготский писал, что всякое слово имеет первоначальное представление, или образ, и рост словаря ребенка прямо связан с образованием многочисленных и многообразных связей между образами предметов, явлений и словами, их обозначающими. Н. Х. Швачкиным исследовано развитие значений первых слов ребенка. Наиболее ранние значения основываются на наглядных обобщениях по ярким внешним признакам предметов. Следующий тип значений формируется на объединенных в одном представлении сходных и различных признаков предмета. Третий вид значений характеризуется общими и наиболее постоянными признаками предмета. С. Л. Рубинштейн считал, что слово является отражением предмета, и их связь опосредована либо через обобщенное содержание слова, через понятие, либо через образ.

Восприятие под воздействием речи становится более точным и приобретает избирательный и системный характер, становится осмысленным, категориальным (Л. С. Выготский). Благодаря речи возникает логическая память, абстрактное мышление; в двигательной сфере на базе элементарных движений и действий формируются предметные действия.

Речь играет существенную роль в формировании личности, произвольных форм регуляции и контроля поведения. И. П. Павлов назвал речь высшим регулятором человеческого поведения, а Л. С. Выготский рассматривал ее как основное средство развития личности, управления поведением человека (сначала внешнее, затем внутреннее). «Онтогенез языковой способности – сложнейшее взаимодействие, с

одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно развивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. И то, что развивается в процессе развития детской речи – это не язык, а характер взаимодействия имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств, т. е. способ использования языка для целей познания и общения» (А. А. Леонтьев).

«Основным и решающим в развитии речи ребенка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а то, что ребенок приобретает посредством слова вступить в общение с окружающими» (С. Л. Рубинштейн). В. Фон Гумбольдт говорил, что «усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением».

Ребенок овладевает языком путем добывания его из речи, постоянно анализируя и систематизируя языковые факты. Овладеть языком – значит усвоить совокупность языковых единиц (звуки, морфемы, слова, предложения) и правила их создания и использования в речевой деятельности. Этот процесс в основном совершается бессознательно и зависит от способности ребенка анализировать речь взрослых. «Существует общая стратегия усвоения языковых правил: сначала постигаются основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила» (С. Н. Цейтлин).

Выше изложенные положения позволили сформировать критерии как показатели качества связной речи дошкольников для осуществления мониторинга педагогических действий: точное использование значений слова (смысловое и звуковое, грамотно построенная конструкция предложений, логическая связь предложений, построение пересказа относительно требованиям композиции рассказа, интонационная выразительность речи). В рамках реализации образовательной области «речевое развитие» соответственно требованиям ФГОС ДО мониторинг данной образовательной области направлен на выявления степени эффективного влияния педагогических технологий на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста [22].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Анализ исследований позволил определить понятия мониторинга как организованного процесса сбора и анализа данных о педагогических действиях.

2. Мониторинг как процесс имеет определенную последовательность и этапность.

3. Мониторинг направлен на определение состояния образовательного процесса, эффективность педагогических действий, качество полученного результата.

4. Мониторинг образовательной области «речевое развитие» обеспечивает понимание состояние процесса управления речевым развитием, в частности, связной речи.

5. Опытно-экспериментальная работа по проблеме речевого развития позволила определить критерии и показатели качества развития связной речи: (смысловое и звуковое, грамотно построенная конструкция предложений, логическая связь предложений, построение пересказа относительно требованиям композиции рассказа, интонационная выразительность речи).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

2.1. ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Теоретический анализ исследования и выявленные проблемы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» определили направление констатирующего этапа исследования.

Цель исходного начала разработанного проекта состояла в определении исходных данных практики организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Сформулированная цель определила основные **задачи** проекта.

1. Изучить особенности организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (на примере связной речи) в дошкольной образовательной организации.

2. Выявить уровень профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

3. Способность педагога принимать решения после мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»

4. Определить показатели и уровни качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Базой опытно-экспериментальной работы явились МБДОУ № 254, 224, 21 г. Ростова-на-Дону. В эксперименте приняли участие 100 педагогов ДОО.

Решение *первой задачи* - организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (на примере связной речи) в дошкольной образовательной организации осуществлялось *методами анкетирования, методом контент-анализа документации педагогов.*

Анкета для педагогов включала вопросы:

1. Удовлетворяет вас качество реализации образовательной области «речевое развитие»?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

2. Вы мониторинг рассматривается как механизм определения качества?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

3. Мониторинг – это процедура системная?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

4. Вам понятны критерии качества речевого развития старших дошкольников (связная речь)?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

5. Вы ориентируетесь на критерии качества в реализации образовательной области «речевое развитие»?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

6. Вы понимаете понятие «мониторинг»?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

7. Используете ли мониторинг в реализации образовательной области «речевое развитие»?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

8. Мониторинг обеспечивает качество реализации образовательной области «речевое развитие»?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

9. В мониторинге качества реализации образовательной области «речевое развитие» вы занимаете активную позицию?

ДА и НЕТ (подчеркнуть нужное)

10. Что вы могли бы предложить для обеспечения качества реализации образовательной области «речевое развитие» вы занимаете активную позицию? (*напишите*).

Метод контент - анализа планов мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» представлен в таблице 6.

Таблица 6

Контент-анализ планов педагогов по мониторингу образовательной области «речевое развитие»

№ пп	Единицы анализа планов	Результаты анализа
1.	Направленность мониторинга	
2.	Темы мониторинга	
3.	Содержание мониторинга	
4.	Критерии мониторинга	
5.	Обоснованность цели, задач мониторинга	
6.	Механизмы мониторинга	
7.	Представленные факты мониторинга	
8.	Факторы и явления, обусловившие появление качества в процессе мониторинга	
9.	Пути решения проблемы после мониторинга	

10.	Значимость и ценность мониторинга	
11.	Ключевые понятия мониторинга	
12.	Единицы мониторинг	
13.	Количество положительных оценок, суждений, аргументов	
14.	Количество отрицательных оценок, суждений, аргументов	
15.	Принятые решения после мониторинга	
16.	Как будет использоваться результаты мониторинга	

Решение второй задачи - выявить уровень профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» осуществлялось следующими методами.

Для изучения компетенции педагогов в вопросах качества речевого развития использовался **Тест-опросник для воспитателей «Оценка уровня профессиональной компетенции педагогов в области речевого развития дошкольников»**

Ф.И.О. _____ педагога _____ (полностью)

 Категория _____ (при
 наличии) _____

Возрастная
 группа _____

Уважаемые педагоги!

С целью выявления профессионального уровня владения методикой работы с детьми по образовательной области «Речевое развитие», предлагаем Вам выполнить тестовые задания.

1. Назовите основные направления работы по развитию речи детей в детском саду (по ФГОС ДО):

- владение речью как средством общения и культуры
- обогащение активного словаря
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи
- развитие речевого творчества
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы

- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте

2. Что является предметом изучения методики развития речи?

- процесс овладения детьми родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия

- процесс самостоятельного овладения детьми родной речью без вмешательства со стороны взрослых

- формирование навыков общения в условиях нерегламентированных видов деятельности

- развитие речи детей в игровой деятельности

- процесс формирования познавательной деятельности детей дошкольного возраста

2. Выберите существующие формы речи:

- индивидуальная

- внутренняя

- диалогическая

- внешняя

- все ответы верны

3. Какие виды монологической речи существуют?

1. Пересказ

2. Рассказывание по картине

3. Рассказывание об игрушке

4. Рассказывание детей из опыта

5. Творческие рассказы

4. С какой возрастной группы начинается работа по обучению детей монологической речи?

Средняя группа

5. С какой возрастной группы начинается работа по обучению детей диалогической речи?

Младшая группа

7. Выберите основные методы развития речи детей:

- наглядные

- словесные

- практические

- экспериментальные

- все ответы верны

8. Укажите основные приемы, используемые воспитателем в развитии речи детей:

- словесные: (речевой образец, проговаривание, объяснения, указания, вопрос, оценка детской деятельности)

- наглядные: (показ предмета и иллюстративного материала, артикуляционный показ звукопроизношения)

- игровые: (словесные и наглядные)

9. Какие формы работы не используются при обучении детей связной речи:

- пересказ
- описание игрушек и сюжетных картин
- рассказывание из опыта
- заучивание стихотворения
- творческое рассказывание

10. Каков алгоритм построения ООД по пересказу:

- вводная часть
- первичное чтение
- беседа по содержанию текста
- повторное чтение
- пересказы детей
- заключительная часть

11. Что включает в себя модуль «Речевое общение» по Н. В. Микляевой (программа «На крыльях детства»):

- формирование культуры личности
- формирование способностей
- формирование детского коллектива

12. Ребенку не интересна ООД по речевому развитию. Что нужно сделать, чтобы повысить интерес к занятиям по развитию речи? (Варианты педагогов)

Организовывать занятия так, чтобы ребёнок вовлекался в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний. Меньше контроля, больше самостоятельности и доверия.

Интеллектуальная и практическая деятельность на занятии должна быть разнообразной.

Следует постоянно менять форму вопросов, заданий, стимулировать поисковую деятельность детей, создавая атмосферу напряжённой работы.

Содержание занятий должно быть трудным, но посильным.

Чем больше новый материал связан с имеющимся личным опытом ребёнка, тем он интересен для него.

Учёт индивидуальных, возрастных, медицинских, психических особенностей ребенка.

Эмоциональность педагога, его умение поддержать и направить интерес к содержанию занятия. Использование ИКТ технологии на занятиях.

13. Укажите, к какому виду литературных жанров относится каждое выражение:

- «Что посеешь, то и пожнешь» (пословица)
- «Носит Сеня сено в сени...» (скороговорка)

- «Ехала деревня мимо мужика, вдруг из-под воротни лают ворота» (небылица)
- «Пошел котик на торжок...» (потешка)
- «В некотором царстве, в некотором государстве...» (сказка)
- «Раз, два, три, четыре, пять, мы собрались поиграть....(считалка)
- «Под полом таится, кошки боится» (загадка)

14. Какие трудности вы испытываете в работе с детьми по образовательной области «Речевое развитие»? (напишите)

Примечание. Уровни выраженности критериев:

- I – не проявляется;
- II – выражен удовлетворительно;
- III – отчетливо выражен;
- IV – хороший уровень выраженности;
- V – высокий уровень выраженности.

Четвертая задача – изучить способность педагога принимать решения после мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» изучалась **методом Мельбурнского опросника принятия решений (МОПР)**

Пожалуйста, укажите, как именно Вы принимаете решения, – для каждого вопроса выберите (обведите) ответ, наиболее соответствующий Вашему обычному стилю принятия решений.

	Когда я принимаю решение...	Ответ		
1	Когда я принимаю решение, у меня возникает ощущение, как будто мне безумно не хватает времени.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
2	Я предпочитаю рассматривать все альтернативы.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
3	Я предпочитаю оставлять принятие решений другим людям.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
4	Я пытаюсь найти недостатки у всех альтернатив.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
5	Я трачу много времени на мелкие дела, прежде чем приступаю к принятию основного решения.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
6	Я продумываю лучший способ исполнения решения.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
7	Даже после принятия решения я откладываю на потом его исполнение.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
8	При принятии решений я предпочитаю собирать большое количество информации.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
9	Я избегаю принимать решения.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
10	Когда мне нужно принять решение, я жду	Неверно	Иногда	Верно

	долгое время перед тем, как начать о нем думать.	для меня	верно	для меня
11	Мне не нравится брать на себя ответственность за принятие решений.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
12	Я стараюсь иметь четкое представление о своих целях, перед тем как сделать выбор.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
13	Возможность того, что какая-то мелочь пойдет «не по плану», вынуждает меня резко изменить решение.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
14	Если решение может быть принято мной или другим человеком, я дам другому человеку это сделать.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
15	Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я обычно пессимистичен относительно возможности найти хорошее решение.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
16	Я тщательно все обдумываю перед тем, как сделать выбор.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
17	Я не принимаю решения, пока в этом нет острой необходимости.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
18	Я отсрочиваю принятие решений до последнего момента.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
19	Я предпочитаю, чтобы решения принимались теми, кто в большей степени информирован, чем я.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
20	После того, как я принял решение, я трачу много времени, убеждая себя, что оно было правильным.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
21	Я откладываю принятие решений.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня
22	Я не могу мыслить трезво, если мне нужно принять решение в спешке.	Неверно для меня	Иногда верно	Верно для меня

Примечания. «Неверно для меня» кодируется как «1», «Иногда верно» как «2», «Верно для меня» как «3».

Ключ

Бдительность – пункт 2 + пункт 4 + пункт 6 + пункт 8 + пункт 12 + пункт 16

Избегание – пункт 3 + пункт 9 + пункт 11 + пункт 14 + пункт 17 + пункт 19

Прокрастинация – пункт 5 + пункт 7 + пункт 10 + пункт 18 + пункт 21

Сверхбдительность – пункт 1 + пункт 13 + пункт 15 + пункт 20 + пункт 22

Таблица 7

Критерии, показатели и уровни профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»

Критерии /уровни	Компетенции в вопросах качества речевого развития	Готовность к реализации процедуры мониторинга	Способность принимать решения после мониторинга
Высокий	Знает понятие и критерии качества речевого развития Понимает значимость выявления качества Знает и умеет использовать методы мониторинга	Знает понятие мониторинг Понимает значимость мониторинга Умеет организовать процедуру мониторинга Знает механизмы мониторинга Умеет использовать методы мониторинга	Принимает адекватно данные мониторинга Понимает свою ответственность за обеспечения качества Умеет спроектировать условия обеспечения качества Умеет адекватно оценивать полученные результаты
Средний	Неточные представления о понятиях и критериях качества Значимость качества не оценивает адекватно Методы мониторинга называет не всегда адекватно	Имеет неточные представления о понятии мониторинга Значимость мониторинга определена неточно Затрудняется организовать процедуру мониторинга Назвать механизмы мониторинга затрудняется Называет, но не умеет использовать методы мониторинга	Не всегда принимает адекватно данные мониторинга Не всегда способен нести ответственность за обеспечение качества Затрудняется спроектировать условия обеспечения качества Не всегда адекватно оценивает полученные результаты
Достаточный	Единичные и не точные представления о понятиях и критериях качества Значимость качества не определяет Методы мониторинга затрудняется называть	Представления о понятии мониторинга затрудняется назвать Значимость мониторинга не определяют Затрудняется организовать процедуру мониторинга Не называют механизмы мониторинга Не называют методы мониторинга	Не принимает адекватно данные мониторинга Не готов нести ответственность за обеспечение качества Неспособен проектировать условия обеспечения качества Неадекватно оценивает полученные результаты

Таблица 8
Шкала оценивания качества мониторинга образовательной области «речевое развитие»

Критерий	Требования к качеству мониторинга	Максимальное количество баллов
Анализ и	- умеет использовать приемы анализа,	5 баллов

оценка	<p>сравнения и обобщения, устанавливает взаимосвязи педагогических понятий и явлений, педагогических действий и результатов развития связной речи</p> <ul style="list-style-type: none"> - объясняет и высказывает взгляды, суждения, мнения относительно целей и результатов педагогической деятельности; - формулирует обоснованные, четкие и сбалансированные выводы и заключение о технологиях развития связной речи; - использует широкий диапазон источников для анализа качества реализации ОО «речевое развитие»; - обоснованно интерпретирует полученную информацию с помощью графиков и диаграмм; - обосновывает механизм управления развитием связной речи дошкольников. 	
Знание, понимание, обоснованность	<ul style="list-style-type: none"> - определяет, понимает и сравнивает педагогические понятия, категории, факты, явления, технологии развития речи; - четко и полно приводит соответствующие примеры, факты, выводы о своих педагогических действиях; - использует понятия соответственно теме мониторинга; - самостоятельность суждений, аргументов, выводов относительно полученных результатов. 	4 балла
Построение суждений и оценок	<ul style="list-style-type: none"> - ясность и четкость изложения; - логика в структурировании доказательств; - убедительная аргументация; - личная оценка технологий развития речи; - общая форма изложения полученных результатов и их интерпретации соответствует цели мониторинга. 	3 балла
Оформление	<ul style="list-style-type: none"> - отвечает основным требованиям ФГОС ДО; - соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского литературного языка; - оформление с полным соблюдением правил русской орфографии и пунктуации; - соответствие формальным требованиям. 	1 балл

Полученные данные о педагогических действиях в процессе мониторинга должны соответствовать научным требованиям: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность и структурированность.

Решение первой задачи исходного начала разработки проекта опытно-экспериментальной работы позволило получить следующие качественные и количественные характеристики мониторинга в реальной образовательной практике ДОО. Результаты анализа анкеты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты ответов педагогов на вопросы анкеты (констатирующий этап в %)

№п/п	Вопрос	Да	Нет
1	Удовлетворяет вас качество реализации образовательной области «речевое развитие»?	40	60
2	Вы мониторинг рассматриваете как механизм определения качества?	100	0
3	Мониторинг – это процедура системная?	100	0
4	Вам понятны критерии качества речевого развития старших дошкольников (связная речь)?	45	55
5	Вы ориентируетесь на критерии качества в реализации образовательной области «речевое развитие»?	60	40
6	Вы понимаете понятие «мониторинг»?	100	0
7	Используете ли мониторинг в реализации образовательной области «речевое развитие»?	50	50
8	Мониторинг обеспечивает качество реализации образовательной области «речевое развитие»?	80	20
9	В мониторинге качества реализации образовательной области «речевое развитие» вы занимаете активную позицию?	100	0
10	Что вы могли бы предложить для обеспечения качества реализации образовательной области «речевое развитие» вы занимаете активную позицию? <i>(напишите).</i> - повышение компетенций, - обсуждение процедуры мониторинга - освоение методов диагностики - понимание показателей качества		

Качественный анализ данных исходного начала разработки проекта опытно-экспериментальной работы показал относительно высокий уровень представлений педагогов в вопросах мониторинга. При этом установлено, что педагоги фактически затрудняются определить показатели качества реализации образовательной области

«речевое развитие». Этот факт необходимо учитывать в процессе организации мониторинга.

Контент-анализ планов педагогов по мониторингу образовательной области «речевое развитие» показал следующие характеристики процесса мониторинга (см. таблицу 10).

Таблица 10

Контент-анализ планов педагогов по мониторингу образовательной области «речевое развитие»

№ пп	Единицы анализа планов	Результаты анализа
1.	Направленность мониторинга	В календарно-тематическом плане педагогов не отмечена процедура мониторинга
2.	Темы мониторинга	Тема мониторинга отмечена у руководителя ДОО, но критерии оценки не очень четко обозначены
3.	Содержание мониторинга	Содержание мониторинга представлено как задачи и процедура
4.	Критерии мониторинга	Критерии мониторинга речевого развития (связной речи) педагоги не обозначают компетентно и по уровням
5.	Обоснованность цели, задач мониторинга	Цели, задач мониторинга имеют место в планах руководителя ДОО
6.	Механизмы мониторинга	Механизмы мониторинга не описаны педагогами
7.	Представленные факты мониторинга	Факты мониторинга не представлены как база данных состоянии речевого развития
8.	Факторы и явления, обусловившие появление качества в процессе мониторинга	Факторы и явления, обусловившие появление качества в процессе мониторинга, не описывают и не фиксируются

9.	Пути решения проблемы после мониторинга	Педагоги недостаточно точно и профессионально компетентно определяют пути решения проблем речевого развития
10	Значимость и ценность мониторинга	Значимость и ценность мониторинга определены точно
11.	Ключевые понятия мониторинга	Ключевые понятия мониторинга не находят отражения в планах
12.	Единицы мониторинг	Единицы мониторинг – критерии и показатели качества речевого развития обозначены в карте наблюдения
13.	Количество положительных оценок, суждений, аргументов	Обозначены в карте наблюдений отдельные показатели, но оценки и причины не определены
14.	Количество отрицательных оценок, суждений, аргументов	Обозначены в карте наблюдений не значительные отрицательные показатели, но оценки и причины не определены
15.	Принятые решения после мониторинга	Принятые решения после мониторинга представлены как задачи последующего мониторинга
16.	Как будет использоваться результаты мониторинга	

Полученные данные контент-анализа показали, что мониторинг в практике дошкольного образования не рассматривается, как системная процедура, не определены критерии и показатели качества речевого развития, как измерители качества.

Решение второй задачи разработки проекта опытно-экспериментальной работы - выявить уровень профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» - осуществлялось

тестом-опросником для воспитателей «Оценка уровня профессиональной компетенции педагогов в области речевого развития дошкольников», который показал уровни выраженности данного критерия:

- I – не проявляется – не выявлен;
- II – выражен удовлетворительно – 40%;
- III – отчетливо выражен – 30%;
- IV – хороший уровень выраженности – 20%;
- V – высокий уровень выраженности – 10%.

Качественный анализ эмпирического материала показал, что для II уровня характерны такие показатели, как не точные представления о понятиях и критериях качества, значимость качества затруднялись определить, методы мониторинга затруднялись называть; педагоги. Педагоги не готовы нести ответственность за обеспечение качества речевого развития, они не готовы проектировать педагогические условия обеспечения качества речевого развития и не адекватно оценивали свои результаты по развитию речи детей. Для III уровня, который отчетливо выражен – 30% характерны представления о мониторинге, педагоги точно определили значимость мониторинга в речевом развитии ребенка, они способны были организовать процедуру мониторинга и методы мониторинга речевого развития ребенка. IV уровень – хороший уровень выраженности показателей – 20% отличается тем, что педагоги оперируют понятиями, знают критерии качества речевого развития и понимает значимость выявления качества речевого развития адекватными методами мониторинга. V – высокий уровень выраженности критериев – 10% имело небольшое количество педагогов, но они способны принимать адекватные решения мониторинга, нести ответственность за обеспечения качества речевого развития и спроектировать педагогические условия обеспечения качества речевого развития и адекватно оценивать полученные результаты.

Решение третьей задачи – изучение способности педагога принимать решения после мониторинга осуществлялось *методом Мельбурнского опросника принятия решений (МОПР)*. Анализ количественных данных опросника представлен в таблице 11.

Таблица 11

Способность педагога принимать решения после мониторинга (констатирующий этап, в %)

	Когда я принимаю решение...	Ответ		
1	Когда я принимаю решение, у меня возникает ощущение, как будто мне безумно не хватает времени.	Неверно для меня -50	Иногда верно -40	Верно для меня -10
2	Я предпочитаю рассматривать все альтернативы.	Неверно	Иногда	Верно

		для меня - 20	верно -50	для меня -30
3	Я предпочитаю оставлять принятие решений другим людям.	Неверно для меня -50	Иногда верно -40	Верно для меня -10
4	Я пытаюсь найти недостатки у всех альтернатив.	Неверно для меня -40	Иногда верно - 40	Верно для меня -20
5	Я трачу много времени на мелкие дела, прежде чем приступаю к принятию основного решения.	Неверно для меня - 30	Иногда верно -40	Верно для меня -30
6	Я продумываю лучший способ исполнения решения.	Неверно для меня -10	Иногда верно -20	Верно для меня -70
7	Даже после принятия решения я откладываю на потом его исполнение.	Неверно для меня -30	Иногда верно -40	Верно для меня -30
8	При принятии решений я предпочитаю собирать большое количество информации.	Неверно для меня -20	Иногда верно -40	Верно для меня -40
9	Я избегаю принимать решения.	Неверно для меня -30	Иногда верно -40	Верно для меня -30
10	Когда мне нужно принять решение, я жду долгое время перед тем, как начать о нем думать.	Неверно для меня -10	Иногда верно -60	Верно для меня -30
11	Мне не нравится брать на себя ответственность за принятие решений.	Неверно для меня -20	Иногда верно -60	Верно для меня -20
12	Я стараюсь иметь четкое представление о своих целях, перед тем как сделать выбор.	Неверно для меня -40	Иногда верно -40	Верно для меня -20
13	Возможность того, что какая-то мелочь пойдет «не по плану», вынуждает меня резко изменить решение.	Неверно для меня -30	Иногда верно -50	Верно для меня -20
14	Если решение может быть принято мной или другим человеком, я дам другому человеку это сделать.	Неверно для меня -30	Иногда верно -20	Верно для меня -50
15	Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я обычно пессимистичен относительно возможности найти хорошее решение.	Неверно для меня -30	Иногда верно -20	Верно для меня -50
16	Я тщательно все обдумываю перед тем, как сделать выбор.	Неверно для меня -10	Иногда верно -30	Верно для меня -60
17	Я не принимаю решения, пока в этом нет острой необходимости.	Неверно для меня -20	Иногда верно -60	Верно для меня -20

18	Я отсрочиваю принятие решений до последнего момента.	Неверно для меня -40	Иногда верно -30	Верно для меня -30
19	Я предпочитаю, чтобы решения принимались теми, кто в большей степени информирован, чем я.	Неверно для меня -20	Иногда верно -20	Верно для меня -60
20	После того, как я принял решение, я трачу много времени, убеждая себя, что оно было правильным.	Неверно для меня -70	Иногда верно -20	Верно для меня -10
21	Я откладываю принятие решений.	Неверно для меня -30	Иногда верно -40	Верно для меня -30
22	Я не могу мыслить трезво, если мне нужно принять решение в спешке.	Неверно для меня -20	Иногда верно -10	Верно для меня -70

Качественный анализ эмпирических данных показал следующее соотношение опрошенных педагогов.

Ответы «Неверно для меня» (кодируется как «1») – 29% показывают, что небольшое количество педагогов недостаточно внимательны к процедуре мониторинга и не способны нести ответственность за принятые решения.

Ответы «Иногда верно» (кодируется как «2») – 36% позволяют убедиться в том, что часть педагогов избегают процедуру мониторинга и не готовы нести ответственность за приятные решения относительно путей развития речи детей после проведения мониторинга. Для части педагогов свойственна прокрастинация (склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам). Эти данные убедительно доказывают необходимость организации системной работы по освоению педагогами компетенций в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие ребенка».

Ответы «Верно для меня» (кодируется как «3») – 33% характеризуют педагогов как бдительных и внимательных по отношению к детям и их проблемам речевого развития.

На основе обобщения полученных результатов на констатирующем этапе исследования установлены количественные данные по изучаемым критериям профессиональных компетенций (см. таблицу 12).

Таблица 12

Критерии, показатели и уровни профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества

реализации образовательной области «речевое развитие» (исходный этап в %)

Критерии /уровни	Компетенции в вопросах качества речевого развития	Готовность к реализации процедуры мониторинга	Способность принимать решения после мониторинга
Высокий	20	10	10
Средний	60	80	80
Достаточный	20	10	10

Качественный анализ данных позволил выявить особенности уровней проявленных профессиональных компетенций в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» по разным критериям. *Высокий уровень* профессиональных компетенций педагогов характеризовался точными представлениями о критериях качества речевого развития ребенка и методах его диагностики; умеют организовать процедуру мониторинга. Педагоги понимают свою ответственность за обеспечения качества речевого развития, но не смогли адекватно оценивать полученные результаты и спроектировать педагогические условия обеспечения качества речевого развития ребенка.

Средний уровень профессиональных компетенций педагогов отличался не точными представлениями о понятиях мониторинга и критериях качества речевого развития ребенка; затруднялись оценить значимость мониторинга качества речевого развития детей и определить методы и механизмы мониторинга. Процедура мониторинга условий и развития речи детей не вызывала особого интереса у педагогов данного уровня. Педагоги не всегда способны адекватно оценивать полученные в процессе мониторинга данные и нести ответственность за обеспечение качества речевого развития.

Достаточный уровень профессиональных компетенций педагогов, который характеризовался единичными и не точными представлениями о понятиях и критериях качества речевого развития; значимость и методы мониторинга затрудняются назвать, а также организовывать процедуру мониторинга в своей группе. Педагоги не адекватно оценивает полученные результаты, не готовы нести ответственность за обеспечение качества организации мониторинга и результаты речевого развития.

Таким образом, констатирующий этап исследования убедительно подтвердил наличие проблемы исследования и актуальности обозначенной темы исследования.

2.2. МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Данные теоретического анализа исследований и результаты констатирующего этапа исследования обусловили разработку цели и задачи формирующего этапа исследования.

Цели апробационного этапа опытно-экспериментальной работы:

Разработать, научно обосновать и апробировать модель мониторинга образовательной области «речевое развитие».

Задачи апробационного этапа опытно-экспериментальной работы:

1. Разработать механизм мониторинга образовательной области «речевое развитие».

2. Разработать программу формирования профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества образовательной области «речевое развитие».

3. Выявить динамику освоения профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества образовательной области «речевое развитие».

Модель мониторинга образовательной области «речевое развитие» представлена целевым, содержательным, оценочным компонентами.

Принципами мониторинга образовательной области «речевое развитие» выступили:

- деятельностный, позволивший осознать мониторинг как вид педагогической деятельности;

- системный, определивший необходимость проектировать мониторинг как целостную систему;

- научно-обоснованный, обеспечивающий отбор методов мониторинга;

- непрерывность, определивший процедуру организации мониторинга;

- сравнимость данных,

- объективность информации, определяющий объективность оценки эмпирических данных;

- адекватность, определивший отбор методов мониторинга;

- прогностичность, как основа проектирования условий обеспечения качества развития речи;

- коллегиальность, обуславливающий достижение объективных оценок качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Целевой компонент модели связан с мониторингом качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Содержательный компонент модели отражает содержание программы формирования профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Таблица 13
Календарно-тематический план формирования профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Сроки	Тема	Цель	Метод	Результат
Сентябрь	Мониторинг – основа обеспечения качества речевого развития	Развитие представлений о мониторинге	анализа проблемных ситуаций	Компетенции в вопросах мониторинга
Октябрь	Критерии качества речевого развития детей (связанной речи)	Формирование компетенций в вопросах качества	контент-анализ	Компетенции в вопросах критериев качества связной речи
Ноябрь	Методы оценивания качества речевого развития	Формирование умений оценивать речевую деятельность	рефлексия индивидуальная и корпоративная	Готовность оценивать показатели качества развития речи
Декабрь	Процедура мониторинга качества реализации ОО «речевое развитие»	Развитие способности организовывать мониторинг	ОДИ	Способность организовать процедуру мониторинга
Январь	Сбор и обработка данных мониторинг	Развитие умений анализировать и сравнивать данные	контент-анализ	Умения собирать, обрабатывать и систематизировать данные мониторинга
Февраль	Систематизация показателей качества речевого развития детей	Развитие умений систематизировать данные	контент-анализ	Умения систематизировать
Март	Принятие решений на основании данных мониторинга	Развитие способности принимать решения	мини-кейс,	Умения принимать аргументированные решения
Апрель	Проект	Развитие	инсайт-	Способность

	корректировки отклонений от показателей качества речевого развития	способности проектировать	прогнозы	проектировать процесс мониторинга
Май	Оценка эффективности и проектов мониторинга качества реализации речевого развития детей	Развитие коммуникативных умений	корпоративная рефлексия	Оценочные и коммуникативные умения
Июнь	Проект мониторинга на новый учебный год	Развитие способности проектировать	Метод проекта	Способность проектировать процесс мониторинга и педагогические условия обеспечения качества речевого развития

Функции мониторинга:

- организация деятельности по изучению качества реализации ОО «речевое развитие»;
- системный анализ образовательной области и результатов по факту реализации ОО;
- предупреждение и преодоление недостатков и затруднений в реализации ОО;
- выявление, обобщение данных;
- обеспечение условий для освоения профессиональных компетенций в реализации ОО.

Механизмы мониторинга:

- создание доброжелательной атмосферы и корпоративной деятельности;
- создание условий для коллегиального принятия решений и действий реализации ОО;
- мотивация на принятие ответственного решения в проведении мониторинга.

Оценочный компонент модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» представлен критериями и показателями профессиональных компетенций и речевого развития детей и методами диагностики, представленными в таблице 9.

Таблица 14
Показатели и уровни речевого развития старшего дошкольника
(на примере связной речи)

Уровни	Показатели
Высокий	Правильно произносить звуки, слов, предложения. Текст информативен. Речь содержательна. Выдержан темп и ритм речи. Логическая последовательность текста. Эмоционально выразительная. Свободное общение и коммуникации. Может выразить свои мысли
Средний	Отмечаются единичные нарушения в логической последовательности текста. Хороший словарный запас. Отдельные нарушения в структуре предложений. Хорошее общение. Иногда затрудняется выразить свои мысли
Низкий	Рассказывает с помощью наводящих вопросов и с помощью педагога. Текст недостаточно информативен. Темп речи и ритм не выдержан. Рассказ не упорядочен. Речь не эмоциональна. Не уверен в коммуникациях. Лексические затруднения. Затрудняется выразить свои мысли

Таблица 15
Методы мониторинга речевого развития старшего детей
дошкольного возраста

№ п/п	Название методики	Цель	Описание
1.	Диагностика степени овладения перцептивными действиями моделирующего характера «Перцептивное моделирование рассказа»	Выявление уровня развития перцептивных действий	Ребенку предлагается сложить фигуру, состоящих из деталей геометрической формы, в соответствии с данным образцом. Для правильного выполнения задания ребенок должен был уметь различать разнообразные геометрические фигуры (треугольники разной формы, квадраты и др.) и правильно располагать их в пространстве (в соответствии с образцом)
2.	Диагностика степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам	Выявление степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам	Описание: ребенку предоставляются предметные картинки и несколько коробочек с нарисованными геометрическими фигурами. Ребенку нужно посмотреть, на какую из геометрических фигур похож конкретный объект (пр.: мяч, помидор; электрическая лампа, гитара и пр.) и положить в нужную коробку
3.	Диагностика словесно-логического	Определение уровня вербального	Бланк теста на определение уровня «Вербального мышления». Проведение: ребенку задаются вопросы,

	мышления	мышления, умения мыслить логически и выражать свои мысли	ответы на которые оцениваются по шкале.
4.	Методика «Последовательность событий» (предложена А.Н. Бернштейном)	Исследование развития логического мышления, речи и способности к обобщению	<p>Оборудование: три сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности.</p> <p>Проведение: Ребенок должен понять сюжет, выстроить верную последовательность событий и составить по картинкам рассказ. Задание состоит из двух частей: 1) выкладывание последовательности картинок; 2) устный рассказ по ним.</p> <p>Инструкция: "Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять цветами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено".</p> <p>Обработка: Необходимо обязательное фиксирование характера речи испытуемого.</p> <p>Высокий уровень выполнения задания - ребенок сочиняет хороший, грамматически верно построенный и логичный рассказ; картинки выложены в правильной последовательности</p> <p>Хороший уровень выполнения задания - ребенок сочиняет логичную версию рассказа, но картинки выложены в неправильной последовательности.</p> <p>Средний уровень выполнения задания - ребенок правильно нашел последовательность, но не смог самостоятельно составить хорошего рассказа, но справился с помощью наводящих вопросов.</p> <p>Неудовлетворительный уровень выполнения задания - ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить рассказа даже с помощью наводящих вопросов.</p> <p>Ребенок не справился с заданием, если:</p> <p>1) не нашел последовательность</p>

			картинок и не смог составить рассказ; 2) самостоятельно нашел последовательность, но составил нелогичный рассказ; 3) составленная последовательность не соответствует рассказу (наводящие вопросы взрослого не помогли); 4) рассказывает отдельно по каждой картинке, не связано с остальными – рассказ не получается; 5) на каждой картинке перечисляет только отдельные предметы
--	--	--	--

Методы мониторинга:

- установление соответствия требованиям ФГОС ДОО;
- установление соответствия с международной шкалой оценивания ECERS;
- решение кейс-задания;
- заполнения карты наблюдений речевого развития – индивидуальная динамика и перспективы развития каждого ребёнка в деятельности;
- организация коммуникаций со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.);
- организация игровой деятельности для определения особенностей коммуникаций детей (ролевых и игровых);
- наблюдения за детьми в речевой деятельности (как идет развитие связной речи);
- анкетирование и опрос по выявлению удовлетворенности родителей развития речи детей (связной речи);
- командной рефлексии и диалога о качестве реализации ОО «речевое развитие»;
- организации внешней независимой экспертизы качества реализации ОО «речевое развитие».

Таблица 16

Карта мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»

Виды деятельности	Критерии	Оценка индивидуального речевого развития		Рефлексия
		Дата		
		Начало года	Окончание года	
Составление рассказа	Связная речь			
	Монологическая речь			

	Диалогическая			
	Речевое творчество			
	Понимание текста			
	Активный словарь			
	Уместное употребление слов			
	Различные типы предложений			
	Культура общения			
	Звуковая и интонационная культура			
	Правильное словообразование			
Итоговый балл	11			
Уровень развития	Высокий			
	Средний			
	Низкий			

Модель мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» представлена совокупностью управленческих и педагогических видов деятельности, которые раскрывают педагогические действия, связанные с проектированием модели мониторинга, отборе методов мониторинга, проведение процедуры мониторинга, сбора, обработки и хранения информации, коммуникаций по результат мониторинга и проектирование педагогических условий речевого развития детей. Графическая модель мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» отражена на рисунке 8.

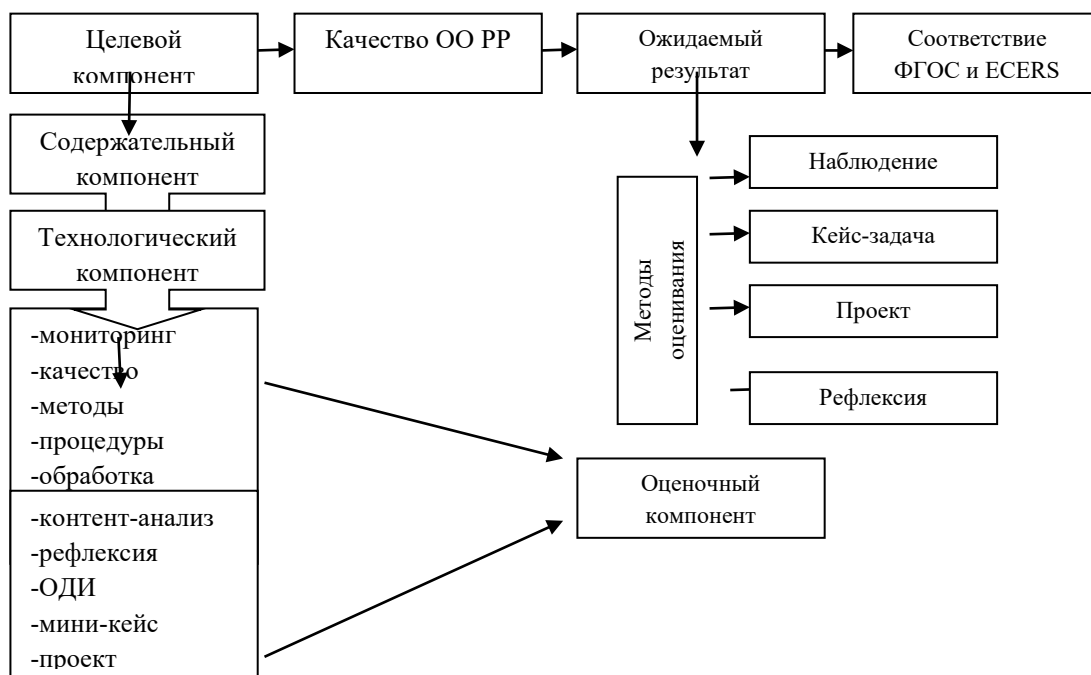


Рисунок 8. Модель мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Развитие профессиональных компетенций педагогов в процессе реализации содержательного компонента модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» позволило обеспечить оптимальные условия постепенного и системного их становления. В процессе подготовки педагогов к организации мониторинга выявлены и проблемы педагогов, которые были связаны с интерпретацией собранных данных, их систематизации как основы для проектирования педагогических условий речевого развития ребенка; с анализом проблем и причин недостатков в речевом развитии ребенка. Проектные виды деятельности и методы проблемно-поисковые, «мозговой штурм» позволили по мере освоения содержания программы изменить отношение к мониторингу, породили чувства уверенности в процессе мониторинга и ответственности за качество речевого развития.

Осознание функций мониторинга позволило педагогом изучить качество реализации ОО «речевое развитие»; предупредить и преодолеть недостатки и затруднения в реализации ОО «речевое развитие». Постепенное освоение механизмов мониторинга изменило профессиональный климат в ДОО, придав ему доброжелательность и корпоративность, коллегиальность в принятии решений, усилить мотивацию на принятие ответственного решения в проведении мониторинга и качества реализации ОО «речевое развитие».

Наблюдения занятий по развитию речи после каждого вида деятельности с педагогами по освоению компетенций в вопросах мониторинга речевого развития показали, что уже пути продвижения к организации мониторинга менялись методы развития ребенка, их отбор согласно разработанным критериям качества речевого развития ребенка. Например, педагоги собрали и систематизировали игры со звуками, словами, предложениями; составляли «детский словарь» в виде – слова – образа – знака, что обеспечивало появление показателя информативность, содержательность; разрабатывали интонационные игры «Слов-звук», «Слово-жест», «Слово-чувство» и т.п.

В процессе подготовки к мониторингу педагоги учились подбирать методы мониторинга относительно показателей качества речевого развития ребенка: «Перцептивное моделирование рассказа», «Последовательность событий» (предложена А.Н. Бернштейном), кейс-задания и делали попытки самостоятельно по аналогии разрабатывать методы мониторинга, но это более сложный для педагогов вид деятельности. Педагоги систематизировали проблемы речевого

развития детей, отбирали методы мониторинга и методы разрешения проблемы: «Ребенок не справился с заданием, если:

1) не нашел последовательность картинок и не смог составить рассказ;

2) самостоятельно нашел последовательность, но составил нелогичный рассказ;

3) составленная последовательность не соответствует рассказу (наводящие вопросы взрослого не помогли);

4) рассказывает отдельно по каждой картинке, не связано с остальными – рассказ не получается;

5) на каждой картинке перечисляет только отдельные предметы.

Противоречия, возникающие в речевой деятельности, обуславливаются развитием языковой способности ребенка и владением средствами общения, умением вступать в коммуникации и сотрудничество с детьми и взрослыми.

Сложным для педагогов явилось соотнесение и оценка соответствия требований ФГОС ДО, международной шкалы оценивания ECERS, карты наблюдений речевого развития, анкетирование и опрос удовлетворенности родителей речевым развитием детей (связной речи), внешней независимой экспертизы качества реализации ОО «речевое развитие» и выбор адекватной методики.

На основе мониторинга педагоги пришли к заключению, что связная речь является показателем речевой деятельности и речевой культуры ребенка и зависит от методов стимулирования и диалога. По мнению Н.И. Жинкина, внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых. Педагоги стали обращать внимание на свою речь и нести ответственность за качество своей речи: содержательность и точность, логичность; соответствие возрасту детей; лексическая, фонетическая, грамматическая, орфоэпическая правильность; образность; выразительность, эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, неторопливость, достаточная громкость; знание и соблюдение правил речевого этикета; соответствие слова воспитателя его делам. Педагоги пришли к выводу о том, что формы организации речевой деятельности в совокупности с мониторингом позволяют качественно решать задачи речевого развития детей. Корпоративные оценки результатов мониторинга речевого развития детей стимулировали педагогов к разработке речевых инновационных проектов (см. приложение).

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы позволил получить сравнительные данные в изучении компетенции педагогов в вопросах качества речевого развития с помощью методов, используемых на констатирующем этапе исследования

Решение задачи контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволило получить следующие качественные и количественные характеристики мониторинга в реальной образовательной практике ДОО. Результаты анализа анкеты представлены в таблице 17.

Таблица 17

**Результаты ответов педагогов на вопросы анкеты
(контрольный этап в % сравнительные данные)**

№пп	Вопрос	Да	Нет
1	Удовлетворяет вас качество реализации образовательной области «речевое развитие»?	40/80	60/20
2	Вы мониторинг рассматриваете как механизм определения качества?	100/100	0/0
3	Мониторинг – это процедура системная?	100/100	0/0
4	Вам понятны критерии качества речевого развития старших дошкольников (связная речь)?	45/100	55/0
5	Вы ориентируетесь на критерии качества в реализации образовательной области «речевое развитие»?	60/100	40/0
6	Вы понимаете понятие «мониторинг»?	100/100	0/0
7	Используете ли мониторинг в реализации образовательной области «речевое развитие»?	50/100	50/0
8	Мониторинг обеспечивает качество реализации образовательной области «речевое развитие»?	80/100	20/0
9	В мониторинге качества реализации образовательной области «речевое развитие» вы занимаете активную позицию?	100/100	0/0
10	Что вы могли бы предложить для обеспечения качества реализации образовательной области «речевое развитие»? <i>(напишите)</i> . - повышение компетенций, - обсуждение процедуры мониторинга		

Данные анкетирования подтвердили эффективность реализации модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» следующими положениями: не изменились показатели ответов педагогов, которые на констатирующем этапе высказали позитивные суждения относительно задаваемого вопроса; положительная динамика обнаружена по тем вопросам, на которые даны были отрицательные ответы на констатирующем этапе; фактически полное отсутствие ответов с отрицательными суждениями. Относительно вопроса «Удовлетворяет вас качество реализации образовательной области «речевое развитие»?» обнаружено, что не всех педагогов удовлетворяет качество речевого развития детей, что возможно, связано с индивидуальными особенностями самого ребенка или педагогической деятельности воспитателя и логопеда.

Решение задачи на контрольном этапе исследования - выявить уровень профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» осуществлялось *тестом-опросником для воспитателей «Оценка уровня профессиональной компетенции педагогов в области речевого развития дошкольников»*, который показал уровни выраженности данного критерия:

I – не проявляется – не выявлен;

II – выражен удовлетворительно – не проявлен

III – отчетливо выражен – 10%;

IV – хороший уровень выраженности – 40%;

V – высокий уровень выраженности – 50%.

Качественный анализ эмпирического материала показал, что I и II уровни не проявлены на контрольном этапе исследования; педагоги в основном перешли на IV и V уровни, что позволяет утвердиться в эффективности апробированной модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»; проявлению высокой степени ответственности за обеспечение качества речевого развития, способности проектировать педагогические условия, обеспечивающие качество речевого развития ребенка; III уровня проявлен незначительной частью участников эксперимента. Смещение участников эксперимента по уровням также является аргументированным доказательством позитивной динамики в профессиональных компетенциях педагогов.

Результаты решения третьей задачи на контрольном этапе исследования – изучение способности педагога принимать решения после мониторинга осуществлялось *методом Мельбурнского опросника принятия решений (МОПР)* также показали положительную динамику по указанному критерию (см. таблицу 18).

Таблица 18

Способность педагога принимать решения после мониторинга (контрольный этап, в % сравнительные данные)

	Когда я принимаю решение...	Ответ		
1	Когда я принимаю решение, у меня возникает ощущение, как будто мне безумно не хватает времени.	Неверно для меня -50/0	Иногда верно -40/10	Верно для меня -10/90
2	Я предпочитаю рассматривать все альтернативы.	Неверно для меня - 20/0	Иногда верно -50/60	Верно для меня -30/40
3	Я предпочитаю оставлять принятие решений другим людям.	Неверно для меня -50/80	Иногда верно -40/20	Верно для меня -10/0

4	Я пытаюсь найти недостатки у всех альтернатив.	Неверно для меня -40/100	Иногда верно - 40/0	Верно для меня -20/0
5	Я трачу много времени на мелкие дела, прежде чем приступаю к принятию основного решения.	Неверно для меня - 30/70	Иногда верно -40/30	Верно для меня -30/0
6	Я продумываю лучший способ исполнения решения.	Неверно для меня -10/0	Иногда верно -20/0	Верно для меня -70/100
7	Даже после принятия решения я откладываю на потом его исполнение.	Неверно для меня -30/70	Иногда верно -40/20	Верно для меня -30/10
8	При принятии решений я предпочитаю собирать большое количество информации.	Неверно для меня -20/0	Иногда верно -40/0	Верно для меня -40/100
9	Я избегаю принимать решения.	Неверно для меня -30/90	Иногда верно -40/10	Верно для меня -30/0
10	Когда мне нужно принять решение, я жду долгое время перед тем, как начать о нем думать.	Неверно для меня -10/80	Иногда верно -60/20	Верно для меня -30/0
11	Мне не нравится брать на себя ответственность за принятие решений.	Неверно для меня -20/80	Иногда верно -60/20	Верно для меня -20/0
12	Я стараюсь иметь четкое представление о своих целях, перед тем как сделать выбор.	Неверно для меня -40/0	Иногда верно -40/0	Верно для меня -20/100
13	Возможность того, что какая-то мелочь пойдет «не по плану», вынуждает меня резко изменить решение.	Неверно для меня -30/80	Иногда верно -50/10	Верно для меня -20/10
14	Если решение может быть принято мной или другим человеком, я дам другому человеку это сделать.	Неверно для меня -30/60	Иногда верно -20/30	Верно для меня -50/10
15	Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я обычно пессимистичен относительно возможности найти хорошее решение.	Неверно для меня -30/90	Иногда верно -20/10	Верно для меня -50/0

16	Я тщательно все обдумываю перед тем, как сделать выбор.	Неверно для меня -10/0	Иногда верно -30/10	Верно для меня -60/90
17	Я не принимаю решения, пока в этом нет острой необходимости.	Неверно для меня -20/60	Иногда верно -60/20	Верно для меня -20/20
18	Я отсрочиваю принятие решений до последнего момента.	Неверно для меня -40/70	Иногда верно -30/20	Верно для меня -30/10
19	Я предпочитаю, чтобы решения принимались теми, кто в большей степени информирован, чем я.	Неверно для меня -20/60	Иногда верно -20/20	Верно для меня -60/20
20	После того, как я принял решение, я трачу много времени, убеждая себя, что оно было правильным.	Неверно для меня -70/90	Иногда верно -20/10	Верно для меня -10/0
21	Я откладываю принятие решений.	Неверно для меня -30/90	Иногда верно -40/10	Верно для меня -30/0
22	Я не могу мыслить трезво, если мне нужно принять решение в спешке.	Неверно для меня -20/60	Иногда верно -10/10	Верно для меня -70/30

Качественный анализ эмпирических данных на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы показал следующее соотношение опрошенных педагогов.

Ответы «Неверно для меня» (кодируется как «1») – 55% (констатирующий этап - 29%) показывают, что более половины опрошенных участников эксперимента изменили свое отношение к мониторингу и себе как педагогу, отвечающего за качество своей педагогической деятельности и принятые решения после проведения мониторинга.

Ответы «Иногда верно» (кодируется как «2») – 17% (констатирующий этап 36%) демонстрируют, появившуюся динамику в части уменьшения ответов – сомнений относительно мониторинга и своего отношения к нему, за ответственность за качество речевого развития ребенка.

Сократилась часть педагогов, которым свойственна прокрастинация (склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам). Полученные данные

доказывают, что в компетенции педагогов вошли новые понятия о значимости мониторинга в обеспечении качества реализации образовательной области «речевое развитие ребенка» и самое главное в отношении педагога к своей миссии в данном процессе и ответственности за конечный результат в развитии речи ребенка..

Ответы «Верно для меня» (кодируется как «3») – 28% (констатирующий этап 33%) характеризуют педагогов как бдительных и внимательных по отношению к детям и их проблемам речевого развития. В данном показатели произошла обратная динамика в показателях – уменьшение количество педагогов как бдительных в процессе мониторинга качества речевого развития детей, что объясняется, возможно, возникшими сомнениям педагогов относительно своей бдительности в процессе мониторинга.

На основе обобщения полученных результатов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы установлены количественные данные по изучаемым критериям профессиональных компетенций (см. таблицу 19).

Таблица 19

Критерии, показатели и уровни профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (контрольный этап в %)

Критерии /уровни	Компетенции в вопросах качества речевого развития	Готовность к реализации процедуры мониторинга	Способность принимать решения после мониторинга
Высокий	70	40	30
Средний	30	60	70
Достаточный	0	0	0

В количественных и качественных данных контрольного этапа исследования обнаружена положительная динамика в уровнях проявленных профессиональных компетенций в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» по разным критериям. *Высокий уровень* профессиональных компетенций педагогов повысился значительно, он характеризовался точными представлениями о критериях качества речевого развития ребенка и методах его диагностики; умеют организовать процедуру мониторинга. У педагогов значительно повысилась ответственность за обеспечения качества речевого развития, адекватно начали оценивать полученные результаты и проектировать педагогические условия обеспечения качества речевого развития ребенка.

Средний уровень профессиональных компетенций педагогов также изменился качественными показателями: представления о

мониторинге, критериях качества речевого развития ребенка характеризовались не только точностью, но аргументированностью. Процедура мониторинга стала пониматься педагогами как процедура и вид деятельности системный, обоснованный, результаты которой дают основания изменять педагогические условия речевого развития ребенка и повышают ответственность педагогов за их качество.

Достаточный уровень профессиональных компетенций педагогов не выявлен на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, произошла смена участников в высоком и среднем уровнях, что убедительно доказывает эффективность мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие».

Убедительными данными явились показатели речевого развития 7 года жизни, представленные в таблице № 20

Таблица 20

Карта мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (связная речь) (контрольный этап в %)

Виды деятельности	Критерии	Оценка индивидуального речевого развития		Показатели по высшему уровню (констатирующий и контрольный этапы в %)
		Дата	Дата	
		Начало года Сентябрь	Окончание года Май	
Составление рассказа	Связная речь			0/45
	Монологическая речь			0/50
	Диалогическая			30/70
	Речевое творчество			20/60
	Понимание текста			35/85
	Активный словарь			40/85
	Уместное употребление слов			30/70
	Различные типы предложений			20/80
	Культура общения			20/80
	Звуковая и интонационная культура			10/90
	Правильное словообразование			30/70
Итоговый балл	11			
Уровень	Высокий	41/71		

развития	<i>Средний</i>	<i>29/19</i>		
	<i>Низкий</i>	<i>30/10</i>		

Дети достаточно хорошо владели устной речью, хорошо выражали свои мысли, использовать правильные обороты и конструкции речи, интонационно выразительно излагая свои мысли. Изменилась звуковая и инновационная культура речи.

По результатам общения с педагогами установлено, что эффективными условиями речевого развития выступили методы поощрения детей, уважительное и внимательное отношения к высказываниям, суждениям, фантазиям ребенка; игровые и диалоговые методы расширения и активизации словарного запаса; методы стимулирования образной стороны речи (побуждают пользоваться эпитетами, сравнениями, метафорами, знакомят со словами, имеющими одинаковое и противоположное значение и пр.); методы побуждения ребенка к развернутому, связному изложению определенного содержания (описанию игрушки, картинке, пересказу сказки, и пр.) и использования культурных форм речи (помогают овладению грамматическим строем речи, следят за правильным произношением, темпом, громкостью речи и т.п.); игры-экспериментирования со словом и предложением.

Подтвердила свою эффективность проектная деятельность, в процессе которой дети учились проектировать и обсуждать вместе с детьми будущий рассказ, который будет предложен членам детского жюри - последовательность событий, изображенных на картинке, причины и следствия поступков персонажей сказок, структуру рассказа, кульминацию рассказа и др., что создает условия для развития у детей планирующей и регулирующей функции речи. У детей поддерживается потребность вместе с детьми обсуждать план совместной деятельности (что и как буду рассказывать, последовательность действий) и самостоятельно планировать будущий свой рассказ.

Мониторинг позволил педагогам выявить основные принципы речевого развития детей: взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития; интеграции коммуникативной, речевой и игровой деятельности; мотивации речевой деятельности ребенка во всех других видах деятельности; стимулирования речевой активности. Проверка и подтверждение качества речевого развития ребенка осуществляется в различных самостоятельных видах детской деятельности: наблюдение в природе и рассказывание о своих ощущениях, чувствах; рассматривание картин и рассказывание о своем отношении к художественному образу; игры-драматизации, инсценировки,

пластические этюды, организованные самостоятельно детьми. Слушая рассказы детей, выявили, что дети используют устную речь для выражения своих мыслей, понимают тексты, проявляют словотворчество. Дети в конце года создали собственные книги-рисунки и книги-рассказы «Смешарики», «Краски-пляски», «Путешествие капельки» и т.п. Создавая он-лайн мультипликационные фильмы, дети самостоятельно создавали «Тексты-озвучки», «Очарованный ежик», «Человек-паук в космосе» и т.п.

Определены принципы проектирования мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (деятельностный, системный, коммуникативно - деятельностного подхода, активности и др.), которые определили структуру модели и принятие решений по речевому развитию. Это, в свою очередь, определило качество речевого развития: понимание речи как речемыслительной деятельности, владение языковой культурой, осознание речи как средства общения, самовыражения и развертывание деятельности. Принцип активности обеспечивает речевую практику ребенка и его речевую деятельность. Речевая активность является значимым условием полноценного всестороннего развития ребенка.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

На исходном этапе опытно-экспериментальной работы решались задачи: изучить особенности организации мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» (на примере связной речи) в дошкольной образовательной организации; выявить уровень профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»; изучить способность педагога принимать решения после мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»; определить показатели и уровни качества реализации образовательной области «речевое развитие».

В ходе мониторинга были использованы такие методы, как наблюдение, тест-опросник, анкета, которые позволили выявить состояние образовательной практики по вопросу мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие». Исходный этап опытно-экспериментальной работы показал, что мониторинг, несмотря на то, что верно понимается педагогами как разнообразные системные виды деятельности, не осуществляется системно. Профессиональные компетенции педагогов в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» характеризовались не достаточно высоким уровнем, педагоги не всегда адекватно принимали решения по результатам мониторинга. Результаты исходного этапа опытно-экспериментальной работы определили проектирование модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие», которая содержит целевой, содержательный, организационный, технологический, результативный компоненты; отражает принципы, функции, механизмы, методы мониторинга. Модель отражает карты мониторинга качества речевого развития, карты оценивания профессиональных компетенций педагогов в вопросах мониторинга.

Апробация модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» подтвердила свою эффективность динамикой профессиональных компетенций и показателями речевого развития детей (связанная речь). Эффективность модели мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие» доказано рядом новых показателей и новообразований: связная речь ребенка является показателем качества речевого развития; успех речевой деятельности ребенка зависит от профессиональных компетенций педагогов, их способности осуществлять качественно мониторинг, адекватно интерпретировать полученные данные и принимать правильные решения;

руководствоваться принципами организации речевой деятельности ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы позволил выявить состояние проблемы мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие». Мониторинг определен как система разнообразных видов деятельности, направленных на выявление состояния образовательной практики и динамику основных показателей, установление соответствия показателей и требований ФГОС ДО. В процессе анализа теоретической, методической и научной литературы по проблеме речевого развития установлено, что развитие речи является показателем высокого уровня развития личности ребенка и основой для успешного обучения, поэтому находится объектом мониторинга. Мониторинг выступает как механизм обеспечения качества реализации образовательной области «речевое развитие» и развития инновационной деятельности в ДОО. Мониторинг качества реализации образовательной деятельности «речевое развитие» образования, как систематическая и регулярная процедура сбора информации, экспертизы и оценки качества образовательных услуг обуславливает предупреждение критических ситуаций развития ребенка и принятие адекватных управленческих и педагогических решений в вопросах развития речи ребенка.

Анализ проблемы речевого развития ребенка выявил, что в современной ситуации: фактически все дети обладают недостатками речевого развития в различных аспектах, которые обусловлены индивидуальными особенностями развития ребенка, неадекватными педагогическим условиями и фактическим отсутствием системного мониторинга для отбора адекватных методик. Речевая деятельность является показателем высокой культуры человека, которая характеризуется звуковой, грамматической, синтаксической, интонационно-выразительной стороной речи.

Проведенный исходный этап опытно-экспериментальной работы позволил выявить особенности профессиональных компетенций в вопросах мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие»: не достаточно четкие представления о мониторинге, процедуре, механизмах; неготовность педагогов принимать ответственные решения на основе результатов мониторинга; неспособность систематизировать полученные эмпирические данные.

На апробационном этапе опытно-экспериментальной работы разработана и апробирована модель мониторинга качества реализации образовательной области «речевое развитие», включающая компоненты (целевой, содержательный, технологический, результативный, карты мониторинга, оценивания и др.). Апробация модели мониторинга качества реализации образовательной области

«речевое развитие» позволила педагогам установить зависимости между показателями качества речевого развития и активными методами развития речевой деятельности.

Проведение контрольного этапа опытно-экспериментальной работы подтвердило положительную динамику показателей качества реализации образовательной деятельности «речевое развитие» и профессиональных компетенций в вопросах мониторинга. Данный этап проекта изменил отношения педагогов к деятельности мониторинга и речевому развитию ребенка; позицию педагогов в принятии ответственных решений по результатам мониторинга.

Дальнейшая разработка вопросов мониторинга качества реализации образовательной деятельности «речевое развитие» лежит в области обеспечения трансфера модели мониторинга качества реализации образовательной деятельности «речевое развитие» в широкую образовательную практику, производстве инновационных преобразований в образовательном процессе ДОО, переосмысление стратегических и тактических задач организации речевой деятельности в ДОО в инновационном режиме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) "Об образовании в Российской Федерации" // "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598, "Российская газета", N 303, 31.12.2012.
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Зарегистрировано в Минюсте РФ 06.10.2010 N 18638
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // (подготовлен Минтрудом России) (Приказ подписан 18.10.2013 N 544н)
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 7 апреля 2014г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» // (Зарегистрировано в Минюсте России 23.05.2014 N 32408)
5. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (поглавный) / Под ред. В.Е. Усанова. – М.: ЮРКОМПАНИ, 2013. – 544 с. – (Серия «Актуальные комментарии»).
6. Bouckenooghe D., Vanderheyden K., Mestdagh S., van Laethem S. Cognitive motivation correlate of coping style in decisional conflict. The Journal of Psychology, 2007, 141(6), 605–625.
7. Базаров А.Ц. Инновационный менеджмент / сост. Базаров А.Ц., Базарова Е.Г., Родионова Д.Н. учебное пособие - изд-во БГСХА, Улан-Удэ, 2016. - 235 с.
8. Базарова Е.Г. Управление инновационным развитием образовательной организации, 2 Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1(14) 2017. - С. 51-53.
9. Барболин, М.П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем [Текст] / М.П. Барболин // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 85-94.
10. Белая К.Ю. Руководство ДООУ: Контрольно-диагностическая функция – М: ТЦ Сфера, 2005 – 64 с.
11. Белая К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом. 2-е изд., перераб. и доп. – М: ТЦ Сфера, 2003г. - 399 с.

12. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. М.: ТЦ Сфера, 2005. - 96 с.
13. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. М.: ТЦ Сфера, 2005.
14. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг. Екатеринбург, 1977.
15. Белоусова Р.Ю. Маркетинговый подход к управлению инновационными процессам и в дошкольном образовании региона// Проблемы современного образования, №3, 2011. – С. 68-73.
16. Белякова, Е. Г. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса [Текст] / Е.Г. Белякова // Образование и наука. – 2011. – № 3. – С. 3-15.
17. Боровик В.Г. Создание системы оценки качества дошкольного образования. Справочник руководителя дошкольного учреждения, № 4, 2013.
18. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Слостенина, И.А Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
19. Буровая А.Т., Долинная А.З., Низковская М.А. Планирование образовательного процесса в современном дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. - 2002. – № 11.
20. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: Методическое пособие / Н А Виноградова, Н В Микляева – М.: Айрис-пресс, 2006 – 192 с.
21. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2005 – 96 с.
22. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие / Л.Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. - М.: гуманитарий. издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
23. Ган Н.Ю. Инновации, как путь повышения эффективности управления дошкольным образовательным учреждением// Дошкольная педагогика и психология, 2007. – С. 84-90.
24. Гармашова А.С. Оценка эффективности деятельности ДОУ. Справочник руководителя деятельности ДОУ.
25. Гмурман В.Е. Введение достижений педагогики в практикум школы. М., 1981.
26. Голицына Н.С. Копилка педагогических идей. Работа с кадрами. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2006 – 80 с.
27. Голицына Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 80 с.

28. Голицына Н.С. Стандартизация образовательного процесса в ДОУ. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2013.
29. Голубев, Н. К. Введение в диагностику воспитания / Н.К.Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 158 с.
30. Докиш С.П. Мониторинг качества образования: уровневые задания и их роль в гуманизации образования //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. №5. – 49 с.
31. Едакова, И.Б. Управление качеством дошкольного образования как научная проблема: методика вузовского преподавания: материалы 7-ой межвузовской научно-практической конференции (28 февраля – 1 марта 2006г.) / И.Б.Едакова. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», Ч.П. – 2006. – 307 с.
32. Ждамирова И.М. Педагогическая диагностика как частный вид диагностирования Текст. / И. М. Ждамирова // Вестник СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки», 2004. № 2(12). - С. 43-52.
33. Журнал контроля и оценки развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ / авт.-сост. Н Н Гладышева, Л В Чернова- Волгоград: Учитель, 2014. – 147 с.
34. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», – 2001. – 208 с.
35. Зебзеева В.А. Организация режимных процессов в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 80 с.
36. Иванов С.А. Разработка школьной программы мониторинга качества образования // Методическое пособие для администраторов школ / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 319 с.
37. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
38. Инновационная практика в работе воспитателя ДОУ: метод. пособие. / Н. Дятленко, А. Гончаренко, А. Шевчук [и др.]. - М.: Школьный мир 2010.
39. Казакова И Н. Годовое планирование в ДОУ: Трудности, ошибки, пути преодоления. – М: ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
40. Калинин А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников / А. В. Калинин, Ю.В. Микляев, В.Н. Сидоренко. - М: Айрис-пресс, 2004. – С.18-20.
41. Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / В.А.Кальней, С.Е.Шишов. – М.: Педагогическое общество, 2000. – 320с.
42. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал, 2003, 24(5), 45–57.

43. Качалова Л.П. Телеева Е.В., Качалов Д.В. Педагогические технологии. – Шадринск, 2001.
44. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М .. 2002..
45. Колодяжная Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: Практич. пособие для руководителей ДООУ. Часть 1 – Ростов – н/Д: Издательство «Учитель», 2002 – 128 с.
46. Контроль в детском саду: планирование, анализ, практический инструментарий / авт.-сост. С Е Шамрай.- Изд. 2-е, перераб. – Волгоград: Учитель, 2014 – 188 с.
47. Контроль функционирования и развития ДООУ: методические рекомендации / Авт.- сост.: М В Корепанова, И А Липчанская. – М.: ТЦ Сфера, 2005 – 80 с.
48. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/4717. – 01.09.2017.
49. Корепанова М.В. Управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации// Известия ВГПУ , 2018. – 34 с.
50. Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей. Психологический журнал, 2010, 31(2), 90–103.
51. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: ИП РАН, 1997.
52. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
53. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития//Дошкольное воспитание. 1997. №7, 10, 12. 1998. №1, 4, 5, 10, 11. 1999. №3, 12.
54. Кузнецов А.А. Мониторинг качества подготовки учащихся: организация //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. - №5. - С. 44.
55. Лапин, Н. И. Теория и практика инноватики [Текст] : учеб. пособие для вузов / Н. И. Лапин. – 2-е изд. – М. : Логос, 2010. – 326 с.
56. Левшина Н.И., Санникова Л.Н. Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса// Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, № 4, 2009. С. 5-8.
57. Майер А.А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования: Практикум – М: ТЦ Сфера, 2013 – 128 с.

58. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008 – 128 с.
59. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Ульяновск: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
60. Майоров А.Н. и др. Элементы педагогического мониторинга и стандартов в управлении. СПб.: УПМ, 1992.
61. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
62. Маневцова, Л.М. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства: учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, доп., перер. / Л.М. Маневцова, С.С.Лебедева. – М.: Изд-во Детство-Пресс, 2005. – 144с.
63. Маркова Л.С. Управленческая деятельность руководителя дошкольного специального учреждения: Инструктивно-методическое направление. – М: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
64. Матвейкин В.Г., Денисов А.П., Захаржевская Е.Э. Вестник ТГТУ. 2002. Том 8. № 4. С.700 – 703.
65. Медведникова Л.Ф. Комплексная оценка качества профессиональной деятельности педагогов. Журнал «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения» № 9, 2011.
66. Мещерякова Э.И. Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности [Текст] / Э.И. Мещерякова, А.В. Ларионова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 69–75.
67. Насырова Л.Г. Эффективность мониторинга управленческой деятельности как основа разработки программы подготовки будущих руководителей дошкольных образовательных учреждений// Казанский педагогический журнал, № 1, 2011. – С. 96-104.
68. Никитина Т.А. Педагогический мониторинг в системе обеспечения качества дошкольного образования//Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. № 3 (27). Том 1. 2013.
69. Никишина И.В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.
70. Парамонова Л.А. Качество современного дошкольного образования //Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2008. №6. С. 4–19.
71. Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы / Я.Г.Плинер, В.А.Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
72. Подласый И.П. Педагогика. – Кн. 2: Процесс воспитания / И.П.Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 256 с.

73. Поздняк Л В, Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием: учеб пособие для студ. Пед. вузов – 2-е изд, стереотип – М: Издательский центр Академия, 1999 – 432 с.
74. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследования // Советская педагогика. 1988. №11.
75. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002 – 352 с.
76. Рыбалова И.А. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ / И.А. Рыбалова // Управление образовательным учреждением. – 2005. – №4. – С. 10-23.
77. Салаутина В.В. Управление инновационной деятельностью в доУ как средство повышения качества образования // Ребенок и общество. 2016.
78. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза (История и теория). – М., 2001.
79. Скоролупова О.А. Введение ФГОС дошкольного образования: Разработка Образовательной программы ДОУ. – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2014 – 172 с.
80. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
81. Слободчиков В.И. Инновации в образовании [Текст] / В.И. Слободчиков [и др.] // Учитель. – 2011. – № 3. – С. 18-22.
82. Сутковая Н.В. Феномен профессионально-управленческой компетентности руководителя ДОУ: категориальный анализ // Научно-теоретический журнал Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Выпуск 3 (24), 2015 № 20. С.84-89.
83. Третьяков П.И., Белая К Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам.- МжТЦ Сфера, 2007-240 с.
84. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. – М., 1997.
85. Трифонова С.А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 35-38. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1338/> (дата обращения: 27.04.2019).
86. Управление качеством. – Вып. 4: Технологические аспекты анализа различных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений по индикативным показателям. Условия проведения педагогической диагностики развития детей в ДОУ: методические рекомендации / Авт-сост. Н Ю Яблонцева – Иркутск: Изд-во Иркут. гос.пед. ун-та, 2010. – 52 с.

87. Урмина И.А. инновационная деятельность в ДОУ: программ-метод обеспечение, пособие для рук и адм. работников.- М.: Линка-Пресс, 2009. – 320 с.
88. Чумичева Р.М. и др. Управление качеством дошкольного образования – М., Академия, 2014.
89. Шишов П.А., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1997.
90. Щепина И. Н. Программа мониторинга профессиональной деятельности педагогов // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — №5. — С. 6-10.
91. Закон «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.12 Ф3 ст.11 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-vrf/11/>
92. Корепанова М.В., Полякова С.Н. Методическое сопровождение воспитателя в условиях инновационной деятельности современного дошкольного образовательного учреждения [электронный ресурс] // Ребенок и общество. 2016. № 1. URL: <http://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/issue/view/8> (дата обращения: 23.08.2018).
93. Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. N 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования". - Режим доступа: http://base.garant.ru/70429494/http://doshvozrast.ru/metodich/kontrol02_11.htm
94. Современная концепция дошкольного воспитания. - Режим доступа: <http://elmikheeva.ru/innovacii/sovremennaya-kontsepsiya-doshkolnogo-vospitaniya-novyiepodhodyi#ixzz2nnN2ghDJ>
95. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
96. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации: офиц. сайт. – Режим доступа: минобрнауки.рф/documents/2365. – 01.09.2017.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Глоссарий

№ п. п.	ПОНЯТИЕ	ОПРЕДЕЛЕНИЕ	ФИО АВТОРА	ИСТОЧНИК
1.	АДАПТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	АПО – способность образовательной среды устанавливать соответствие между предлагаемыми образовательными услугами и образовательными запросами семьи, общественности и отдельных граждан, создавать и поддерживать условия для продуктивной работы педагогических кадров, управленческого и обслуживающего персонала. а. о. с. для каждого ребенка и взрослого проявляется в открытом и дружественном характере информационной и соц. среды во всех образовательных учреждениях; в разнообразии образовательных программ и согласованных с ними педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы обучающегося; в полноценности духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития, гражданского и профессионального становления. функции а. о. с: мотивационно-стимулирующая, свободного самоопределения, пропедевтико-реабилитационная, коррекционно-компенсаторная.	ПРОФ. Л.М. ЛУЗИНОЙ.	словарь педагогического обихода псков: пгпи, 2013 – 71 с.
2.	АКСИОЛОГИЗАЦИЯ	Систематический учет возможных ценностных ориентаций и	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогичес

		систем в обучении и воспитании подрастающего поколения		ких понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
3.	АКСИОЛОГИЯ	Наука, исследующая философское учение о ценностях.	ДЖУМАЕВА Н.Э. СОХИБОВ А.Р.	педагогические термины и понятия
4.	АМПЛИФИКАЦИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	Максимальное использование возможностей каждого возраста для полноценного психического развития ребенка, «обогащение» содержания детского развития (А.В. Запорожец) наиболее значимыми для ребенка формами и способами деятельности.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	педагогический словарь [http://slovo.yaхy.ru/]
5.	АПРОБАЦИЯ	Испытание с целью подтверждения того или иного предположения в ходе исследования; опытная проверка.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	педагогический словарь [http://slovo.yaхy.ru/]
6.	ВАРИАТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	Переход к образованию по выбору обучаемых и (или) их законных представителей, предполагающий возможность обучения по видоизмененным программам при сохранении основы, предусматриваемой государственным образовательным стандартом, который определяет обязательный минимум содержания основных программ, максимальный объем учебной нагрузки и требования к уровню теоретической и практической подготовки выпускников.	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.

7.	ВЕДУЩИЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	Это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических ново-образований на данной ступени развития.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	педагогический словарь [http://slovo.yaxy.ru/]
8.	ВЛИЯНИЕ	Действие, оказываемое воспитателем на воспитанников, приводящее к изменениям каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания.	Е.А.КОНЯЕВА Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
9.	ВОЗДЕЙСТВИЕ	Влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемого, организацию его деятельности в интересах формирования знаний, умений, навыков, определенных качеств личности	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
10.	ВОСПИТАНИЕ □	Целенаправленное педагогически организованное взаимодействие детей и взрослых, направленное на развитие личности, ее духовно-нравственное становление.	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
11.	ВООБРАЖЕНИЕ –	Способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект,	А. М. НОВИКОВ	педагогика: словарь системы

		удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.		основных понятий. – м.: м.: издательский центр изт, 2013 – 268 с.
12.	ДИАЛОГ	(гр. dialogos от dia - через, logos - слово, речь) – 1) разговор, беседа между двумя или несколькими лицами; основной способ изображения характеров и действия в драме, а также в прозе и поэзии. 2) свободный мнениями, переговоры между двумя сторонами, странами (политический диалог, социальный диалог и т. д.).	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
13.	ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА	Отрасль общей дидактики, изучающая теоретическое обоснование цели дошкольного обучения, содержание, формы организации, методы и средства, обеспечивающие целостное развитие личности ребенка и подготовку его к обучению в школе.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	словарь по педагогббк 74.00 ике. — москва: икц «март»;
14.	ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	Отрасль педагогики, изучающая закономерности воспитания детей дошкольного, в том числе и раннего, возраста. д. п. тесно связана с детской психологией, возрастной анатомией и физиологией, педиатрией, гигиеной, а также с рядом др. наук (языкознанием, эстетикой, этикой и т.д.).	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов
15.	ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	Обучение и воспитание, которое получают дети дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях и в семье, направленное на первичную социализацию личности ребенка, обеспечение его физического, нравственного и	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов

		психического здоровья, всестороннее развитие, приобретение жизненного опыта, выработку необходимых умений и навыков с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, подготовку к получению школьного образования.		
16.	ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ДЕТЬМИ	Взаимосвязи в группе, при которых цели и мотивы одного ребенка в группе сверстников приобретает для других малышей личный смысл. когда товарищи в группе начинают переживать за этого ребенка, его мотивы становятся своими собственными, ради которых они действуют.	А. НОВИКОВ М.	педагогика: словарь системы основных понятий. – м.: м.: издательский центр изэт, 2013 – 268 с.
17.	МЕТОД	(от греч. methodos - путь исследования - теория, учение), способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	словарь по педагогббк 74.00 ике. — москва: икц «март»;
18.	МОДЕЛЬ	Схема какого-нибудь явления, представляющего его в общем виде.	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /— челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
19.	МОНИТОРИНГ	(англ. monitoring - напоминающий, надзирающий) – систематическое стандартизированное отслеживание во времени определенных процессов, показателей и социальных явлений, сопоставление	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /— челябинск: изд-во

		постоянных наблюдений для получения обоснованных представлений об их действительном положении, тенденциях развития. 2) наблюдений и исследований, выявляющих изменения в окружающей среде, вызываемые деятельностью человека.		челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
20.	МОНИТОР ИНГ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	Осуществляется в образовательном учреждении в целях оценки эффективности и постоянной коррекции условий, создаваемых в нем для воспитания обучающихся.	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
21.	МОНИТОР ИНГ В ОБРАЗОВАНИИ	это система отбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентация на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития	А.Н.Майоров.	Мониторинг в образовании . СПб.: Образование – культура, 1998. с.334).
22.	ОБРАЗОВАНИЕ	Дошкольное образование – первый уровень общего образования. дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.	А. НОВИКОВ М.	педагогика: словарь системы основных понятий. – м.: м.: издательский центр изэт, 2013 – 268 с.

23.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА	Это комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном учреждении. развивающая образовательная среда дошкольного учреждения состоит из следующих компонентов: — взаимодействие участников педагогического процесса; — развивающая предметно-пространственная среда; — содержание дошкольного образования.	А.С. ВОРОНИН	словарь терминов по общей и социальной педагогике учебное электронное текстовое издание
24.	ОБУЧЕНИЕ	Это специально организованный, управляемый процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников (дошкольников), направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	словарь по педагогике 74.00 ике. — москва: икц «март»;
25.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА	Принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.	А. М. НОВИКОВ	педагогика: словарь системы основных понятий. — м.: м.: издательский центр издт, 2013 – 268 с.

26.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА	Социальное и пространственно-предметное окружение человека, включая программы обучения, обеспечивающие и опосредующие его общекультурное и профессиональное развитие; система условий, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении человека, включая программы обучения, обеспечивающих и опосредующих его общекультурное и профессиональное развитие.	А.С. ВОРОНИН	словарь терминов по общей и социальной педагогике учебное электронное текстовое издание
27.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	Это система, состоящая из: модели исходного состояния учащегося; модели конечного состояния учащегося; средств диагностики состояний учащегося; набора моделей обучения и критериев их выбора; механизма обратной связи.	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов
28.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	Это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования. традиционно основными видами педагогической деятельности, которые осуществляются в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание.	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов
29.	ПАРАДИГМА	Разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных представлений (теории, методы) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся	А. НОВИКОВ М.	педагогика: словарь системы основных понятий. – м.: м.: издательский центр изт,

		прикладные разработки и их реализация на практике.		2013 – 268 с.
30.	ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ	Принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.	А. М. НОВИКОВ	педагогика: словарь системы основных понятий. – м.: м.: издательский центр изэт, 2013 – 268 с.
31.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	Построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	словарь по педагогббк 74.00 ике. — москва: икц «март»;
32.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТРЕБОВАНИЕ □	Предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах.	Е.А.КОНЯЕВА, Л.Н.ПАВЛОВА	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
33.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП	Система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению	КУЗЬМИНСКИЙ А. И.	словарь педагогических терминов

		целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.		
34.	ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ	Научность, проблемность, наглядность, активность и сознательность, доступность, систематичность и последовательность, прочность, единство обучения, развития и воспитания.	А.С. ВОРОНИН	Словарь терминов по общей и социальной педагогике учебное электронное текстовое издание
35.	ПРОБЛЕМА	Психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; разница между существующими и желаемыми результатами деятельности, сопровождающаяся психическими переживаниями этой разницы деятелем; описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности проблемной ситуации, форма объективации знания о незнании. проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку первая требует включения продуктивного, а вторая – репродуктивного мышления.	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	Словарь по педагогике 74.00 ике. — москва: икц «март»;
36.	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ	Обучение, в котором с помощью проблемных ситуаций моделируются условия исследовательской деятельности и развития	ПРОФ. Л.М. ЛУЗИНОЙ.	словарь педагогического обихода псков: пгпи, 2013 – 71 с.

		<p>мышления обучающихся. это предполагает реализацию принципа проблемности в содержании учебного материала и в процессе его развертывания в учебной деятельности. Первое достигается разработкой системы учебных проблем, проблемных заданий, отражающих реальные противоречия науки и профессиональной деятельности; второе – организацией диалогического общения преподавателя с обучающимися.</p> <p>Проблемная ситуация – понятие, характеризующее процесс взаимодействия индивида или группы с вероятностной.</p>		
37.	ПРОЕКТ	<p>Образ будущего результата деятельности и процесс его достижения, представленный в виде модели или комплексной нормы деятельности.</p>	А. М. НОВИКОВ	<p>педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: издательский центр изт, 2013 – 268 с.</p>
38.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА	<p>Совокупность условий, при которых обучение интегрировано в модельной форме с профессиональной деятельностью и осуществляется в специфических формах, связанных с анализом этой деятельности посредством учебных материалов и образовательных технологий.</p>	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	<p>словарь педагогических терминов</p>
39.	РЕЗУЛЬТАТ	<p>Состояние преобразуемого нечто, возникшее в момент прекращения деятельности.</p>	А.С. ВОРОНИН	<p>словарь терминов по общей и социальной педагогике</p>

				учебное электронное текстовое издание.
40.	САМОКОНТРОЛЬ	Контроль выполненной работы ее исполнителем в соответствии с установленными правилами. результаты самоконтроля могут использоваться для управления процессом обучения.	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов
41.	СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ	Педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических терминов
42.	СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ	Требования общества, интегрирующие потребности личности и семьи в области общего образования, сформировать у обучающихся умения вести безопасный и здоровый образ жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений; активную жизненную позицию, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики; идеалы равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей; осознание нравственного смысла свободы и её неразрывной связи с ответственностью, развитое правосознание, умение делать осознанный и ответственный личностный выбор.	ПРОФ. Л.М. ЛУЗИНОЙ.	словарь педагогического обихода псков: пгпи, 2013 – 71 с.
43.	СУБЪЕКТ	Личность, осуществляющая		словарь

	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	процессы целеполагания и целереализации в процессе обучения и воспитания. согласно современной образовательной парадигме такими субъектами являются как обучающий, так и обучающийся, вступающие в диалогическое общение и межличностное взаимодействие и имеющие равное право на интеллектуальную активность и инициативу.	А.С. ВОРОНИН	терминов по общей и социальной педагогике учебное электронное текстовое издание
44.	ТВОРЧЕСКОЕ ТВО –	Деятельность, результатом которой является создание объективно или субъективно новых материальных и духовных ценностей.	А. М. НОВИКОВ	педагогика: словарь системы основных понятий. – м.: м.: издательский центр изэт, 2013 – 268 с.
45.	УЧЕНИЕ	Действия того, кто осуществляет обучение; удовлетворение учащимися своих познавательных потребностей в процессе обучения; целенаправленная, мотивированная, саморегулируемая, преобразующая деятельность по овладению, переработке, хранению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание.	Е.А.КОНЯЕВА , Л.Н.ПАВЛОВ А	краткий словарь педагогических понятий: учебное издание /– челябинск: изд-во челяб. гос. пед. ун-та, 2012 – 131 с.
46.	ЦЕЛОСТНОЕ РАЗВИТИЕ	Гуманистический идеал воспитания, утверждающий целостность человеческой природы. внутренняя обусловленность субъекта, определяющая его уникальность	КОДЖАСПИРОВА Г. М., КОДЖАСПИРОВА А. Ю.	словарь по педагогике 74.00 ике. — москва: икц «март».
47.	ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ	Процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его	КУЗЬМИНСКИЙ АИ.	словарь педагогических

	(ЦЕЛЕПО ЛАГАНИЕ)	мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.		терминов
48.	ЦЕННОСТ Ь	Материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка.	А. М. НОВИКОВ	педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: М.: издательски й центр изт, 2013 – 268 с.
49.	ШКОЛЫ ВОСКРЕС НЫЕ	Общеобразовательные, профессиональные или религиозные школы, обучение в к-рых проводилось по вос-кресеньям. открывались в россии с середины XIX в. для неграмот-ных и малограмотных рабочих, крестьян, ремесленников. в насто-ящее время возрождаются религиозные воскресные школы, в к-рых дети по собственному желанию или воле родителей осваивают основы того или иного вероучения.	КОДЖАСПИР ОВА Г. М., КОДЖАСПИР ОВ А. Ю.	педагогичес кий словарь [http://slovo.yaxy.ru/)]
50.	ЭКСПЕРТ ИЗА	Рассмотрение вопроса специалистами (экспертами) с целью вынесения заключения.	ПРОФ. Л.М. ЛУЗИНОЙ.	словарь педагогичес кого обихода псков: пгпи, 2013 – 71 с.
51.	ЭРУДИЦИ Я ПЕДАГОГ ИЧЕСКАЯ	Запас современных зна-ний, к-рые учитель гибко применяет при решении пед. задач.	КОДЖАСПИР ОВА Г. М., КОДЖАСПИР ОВ А. Ю.	педагогичес кий словарь [http://slovo.yaxy.ru/)]
52.	ЭТИКА ПЕДАГОГ ИЧЕСКАЯ	Составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали (нравственности) в условиях целостного пед. процесса; наука	КОДЖАСПИР ОВА Г. М., КОДЖАСПИР ОВ А. Ю.	педагогичес кий словарь [http://slovo.yaxy.ru/)]

		о разных аспектах нрав-ственной деятельности учителя. предметом э. п. являются законо-мерности проявления морали в сознании, поведении, отношени-ях и деятельности педагога.		
--	--	--	--	--



