

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

НЕНАРТОВИЧ АНАСТАСИЯ АНАТОЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Научный руководитель
к.п.н., доцент Яценко И.А.

Обучающийся
Ненартович А.А.

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
1.1. Качество дошкольного образования: понятийный и структурный анализ	11
1.2. Подходы и способы оценивания качества дошкольного образования.....	18
1.3. Характеристика диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации как условия обеспечения качества дошкольного образования.....	25
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	33
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	36
2.1. Система критериев и показателей оценивания уровня развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации как условия качества дошкольного образования	36
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	43
2.3. Реализация программы мероприятий, способствующих развитию диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации	57
2.4. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	64
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	82
ПРИЛОЖЕНИЕ	89

ВВЕДЕНИЕ

В современных социально-экономических условиях проблема качества образования рассматривается как национальная идея, определяющая успешное развитие как отдельно взятого человека, так и общества в целом.

По мнению мыслителей современности, образование является важнейшим стратегическим ресурсом любой страны. Развитие человеческого капитала – условие ее конкурентоспособности в будущем. Повышение качества образования граждан способствует не только росту экономики, но и решению важных социальных задач, преодолению бедности и становлению демократии.

С целью повышения качества образования в нашей стране проводятся реформы, появляется множество государственных образовательных стандартов во всех элементах российской образовательной системы.

В системе дошкольного образования сегодня действует законодательно закрепленное понятие «качество образования», статья 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [50]; введен в действие федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС ДО) [51], в котором заявлен *приоритет развития ребенка* как основной цели образования на этом этапе, появились новые образовательные программы, создаются условия для их реализации, однако уровень качества образования не повышается, а наоборот отмечена тенденция к его снижению [24, с. 7].

Проблема качества образования, нашла отражение в исследованиях, посвященных *анализу понятий* «качество образования» (М.В. Занин, В.А. Качалов, М.М. Поташник, А.А. Реан, М.В. Рыжаков, А.И. Субетто и др.), «качество дошкольного образования» (К.Ю. Белая, Л.Г. Богославец, Н.А. Виноградова, А.А. Майер, О.А. Сафонова, Н.В. Федина и др.).

Также учеными исследованы и другие аспекты данной проблемы: рассмотрены *структурные компоненты* качества образования (К.Ю. Белая, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.); проанализированы *факторы и условия*,

обуславливающие качество образования (Е.В. Бондаревская, Н.Е. Вераксы, Л.Л. Иванова, Т.И. Оверчук, И.А. Рыбалова, Л.А. Седельников и др.); изучены *способы оценивания* качества образования (Т.И. Алиева, Т.Н. Богуславская, М.В. Крулехт, Л.А. Парамонова и др.), *механизмы управления* качеством образования (И.Б. Едакова, А.Ф. Киселева, Е.С. Комарова, И.В. Тельнюк и др.), *рыночная среда и качество образования* (Р.Ю. Белоусова, Л.И. Фалюшина, Т.И. Шамова и др.), *информационные технологии, мониторинг и качество образования* (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.).

На сегодняшний день одной из приоритетных задач, относящихся к качеству образования, в Российской Федерации, является задача по *совершенствованию системы оценки качества*, в том числе дошкольного образования, которое в связи с изменением образовательной парадигмы получило статус первой значимой ступени общего образования.

Цели по развитию данной системы закреплены в федеральных и государственных программах. Однако до сих пор не определены единые подходы, механизмы и инструментарий оценки качества. Этот вопрос остается открытым.

В связи с этим, актуальным становится разработка и внедрение новых эффективных механизмов и процедур *оценки качества образования*, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, причем экспертиза должна носить характер не столько *контроля*, сколько *средства проектирования развивающего образования*, а также *средства профессионального развития педагогов*.

Оценка качества любой системы осуществляется на основе сравнения ее исходного состояния с состоянием необходимым. Без четкого понимания, что есть состояние необходимое, к которому система в целом и каждый ребенок в отдельности должны прийти в результате процесса развития, образовательный процесс не может быть квалифицирован как качественный.

Для того, чтобы можно было выявить и сравнить данные состояния необходимо обладать определенными знаниями и умениями.

Приоритет *развивающей функции* современного дошкольного образования ориентирует современных педагогов на *важность изучения индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей детей*, с целью построения для каждого ребенка, индивидуального образовательного маршрута, а также на *значимость диагностики собственной профессиональной деятельности*, с целью определения актуальных образовательных задач, результатов педагогического влияния, результативности образовательного процесса и составления прогноза дальнейшего развития.

В связи с этим, актуальным становится наличие у воспитателей развитой *диагностической компетентности*, заключающейся в сформированности умений проводить диагностические измерения; анализировать и интерпретировать данные, полученные в ходе диагностической деятельности; прогнозировать цели и результат педагогического влияния. Обладая данной компетентностью, педагог сможет грамотно, профессионально выявлять проблемы личностного развития воспитанников, их причины; обоснованно отбирать методы обучения и воспитания детей и т.д., другими словами, эффективно осуществлять педагогическую деятельность, а, следовательно, обеспечивать высокое качество образования.

Определение сущности *диагностической компетентности* основывается на исследовании и обобщении ряда научных подходов отечественных и зарубежных исследователей (Е.Н. Артеменок, А.С. Белкин, Л.А. Байкова, В.П. Беспалько, О.И. Дорофеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.П. Ивутина, Н.В. Кутовая, Г.С. Саволайнен, В.А. Сластенин, М.Л. Фрумкин, В.Д. Шадриков и др.).

В современных исследованиях *диагностическая компетентность* определяется как *единство теоретической и практической готовности*

педагогов к осуществлению диагностики для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности, а также наличием у них *позитивного опыта собственной диагностической деятельности* [34].

Вместе с тем в научной литературе осталось не рассмотренным, малоизученным компонентный состав диагностической компетентности, механизмы формирования данной компетентности, в связи с чем возникают **противоречия:**

– между современными требованиями государства и общества к качеству дошкольного образования и уровнем готовности воспитателей дошкольной организации к выполнению данных требований по его обеспечению;

– между объективной необходимостью развития диагностической компетентности воспитателей дошкольной организации и недостаточной теоретической и практической изученностью компонентного состава и механизмов формирования данной компетентности.

Указанные противоречия актуализируют **проблему** выявления путей по развитию диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации с целью обеспечения качества дошкольного образования.

Данная проблема определила **тему** нашего исследования *«Диагностическая компетентность воспитателя дошкольной организации как условие обеспечения качества дошкольного образования»*.

Объект исследования: процесс развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации; качество дошкольного образования.

Предмет исследования: педагогические условия развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации, обеспечивающие качество дошкольного образования

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить результативность педагогических условий развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации, обеспечивающей качество дошкольного образования.

Гипотеза исследования: диагностическая компетентность воспитателя дошкольной организации становится условием, обеспечивающим качество дошкольного образования, если:

- уточнены содержание и структура диагностической компетентности;
- определена совокупность критериев, показателей и методов для изучения диагностической компетентности;
- разработана и внедрена в образовательную практику программа, предполагающая актуализацию ценностно-смысловой, когнитивной и деятельностной составляющих диагностической компетентности педагога дошкольного образования.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы были определены следующие **задачи исследования:**

1) определить теоретические предпосылки исследования проблемы обеспечения качества дошкольного образования посредством развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации;

2) выявить содержание понятия «диагностическая компетентность воспитателя дошкольной организации»;

3) охарактеризовать процесс развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации как условие обеспечения качества дошкольного образования;

4) выделить и обосновать педагогические условия развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации;

5) разработать систему критериев и показателей оценки развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации;

б) разработать и экспериментально апробировать программу развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации, обеспечивающей качество дошкольного образования.

Для решения поставленных задач применялись **методы исследования**: общетеоретические (анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовой документации, обобщения педагогического опыта); эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование); статистические (корреляционный анализ Спирмена rs).

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Боготола.

Этапы исследования

На первом, теоретическом этапе осуществлялось изучение педагогических, психологических и философских источников по проблеме; разрабатывался категориальный аппарат, определялись исходные теоретические положения; уточнялись основные задачи, и разрабатывалась рабочая гипотеза исследования (2016–2017 гг.).

На втором, экспериментальном этапе разрабатывалась методика и технология опытно-экспериментальной работы; создавались и реализовывались условия по развитию диагностической компетентности воспитателей дошкольной организации (2017–2018 гг.).

На третьем, обобщающем этапе проводились анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, уточнялись выводы, оформлялся текст диссертации (2018 г.).

Теоретико-методологическая основа исследования: проблема качества образования отражена в исследованиях (М.В. Занин, В.А. Качалов, М.М. Поташник, А.А. Реан, М.В. Рыжаков, А.И. Субетто и др.), качество дошкольного образования (К.Ю. Белая, Л.Г. Богославец, Н.А. Виноградова, А.А. Майер, О.А. Сафонова, Н.В. Федина и др.); идеи компетентного подхода в образовании (А.В. Сластенин, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской); определение сущности диагностической компетентности основано

на исследованиях (Е.Н. Артеменок, А.С. Белкин, Л.А. Байкова, В.П. Беспалько, О.И. Дорофеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.П. Ивутина, Н.В. Кутовая, Г.С. Саволайнен, В.А. Слостенин, М.Л. Фрумкин, В.Д. Шадриков и др.).

Научная новизна результатов исследования:

– раскрыто содержание понятий «качество дошкольного образования», «диагностическая компетентность»;

– конкретизировано содержание диагностической компетентности воспитателя как важного звена педагогической деятельности, направленного на обеспечение качества дошкольного образования;

– разработана оценочная карта по изучению диагностической компетентности воспитателя, включающая теоретический, практический и личностный компоненты;

– на основе теоретического и эмпирического исследований разработана модель формирования диагностической компетентности;

– обосновано и доказано, что условия, обозначенные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают развитие диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость исследования:

– материалы диссертационного исследования могут быть использованы руководителями дошкольных образовательных организаций для выработки собственных уникальных систем оценки качества дошкольного образования;

– основные положения и выводы по диссертационному исследованию могут быть включены в содержание профильных дисциплин подготовки будущих специалистов в области управления дошкольным образованием, а также в программы повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных организаций.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования внедрены в муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № X» города Боготола.

Результаты исследования представлены и обсуждены на заседаниях кафедры педагогики детства, психологии детства; на ежегодных научно-исследовательских конференциях и семинарах магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; на XIX Международных научно-практических форумах студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2018); на VII Международном научно-образовательном форуме «Человек, семья и общество история и перспективы развития» (Красноярск, 2018); на VХII международной научно-практической конференции 21 век: фундаментальная наука и технологии (North Charleston, USA)

По результатам исследования опубликованы две статьи:

Ненартович А.А. К вопросу о готовности педагогов к обеспечению качества дошкольного образования / Ненартович А.А., Яценко И.А. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V6. С. 60

Ненартович А.А. К вопросу о диагностической компетентности педагога дошкольного образования / Ненартович А.А., Яценко И.А. // North Charleston, USA. С. 66.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Качество дошкольного образования: понятийный и структурный анализ

В условиях модернизации системы образования в России, главной задачей государственной образовательной политики является повышение качества образования, в том числе дошкольного, приведение его в соответствие с мировыми стандартами.

В официальных документах, определяющих развитие отечественной системы образования, отмечается объективная потребность усиления внимания государства и общества к дошкольному образованию, которое в настоящее время приобрело статус первой ступени общего образования и от его качества значительно зависит качество последующих уровней образования, а значит гарантия успешности развития отдельно взятого человека и общества в целом.

Дошкольное образование сегодня остро нуждается в детальной расшифровке современного понимания качества, в изменении профессиональной позиции работников дошкольных образовательных организаций. В связи с чем, поиск путей для улучшения системы качества образования в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) является социально-значимой проблемой, стоящей перед педагогической наукой и практикой [46].

Для определения понятия «качество дошкольного образования» необходимо рассмотреть такие понятия как «качество», «качество образования».

Как философская категория «качество» выражает неотделимое от бытия предмета его сущностную определенность, благодаря которой он является именно данным, а не иным предметом.

Словарь русского языка С.И. Ожегова предлагает понимать «качество» как «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность» [33].

Понятию «качество» приписывают разные, порой противоречащие друг другу значения. Связанно это с тем, что оно может быть, как относительным, так и абсолютным.

Как абсолютное понятие «качество» используется для отображения статуса и превосходства. Оно может содействовать развитию и укреплению имиджа образовательной организации, а также демонстрировать значение повышения качества как стремление к наивысшим стандартам образования.

С точки зрения относительного понятия «качество» не является атрибутом образовательной услуги. О нем можно судить если продукция (товар или услуга) отвечает требованиям соответствующих стандартов или спецификаций. Здесь оно выступает лишь как инструмент, посредством которого определяется соответствие образовательной услуги государственному стандарту. Как относительное понятие «качество» имеет два аспекта: соответствие государственному стандарту и соответствие запросам потребителей образовательной услуги. Первый аспект часто называют качеством с точки зрения производителя, второй – качеством с точки зрения потребителя.

Анализируя понятия «качество образования», остановимся на основных подходах, имеющих место в отечественной литературе.

М.М. Поташник рассматривает качество образования как *соответствие требованиям образовательных стандартов*. Согласно его точке зрения, качество необходимо понимать, как «соотношение цели и результата, меры достижения целей, при этом цели (результаты) заданы

только операционно и предусмотрены в зоне потенциального развития обучающегося» [37].

По мнению В.А. Качалова, «качество образования зависит не только от результатов учебы, но и от *системы, модели, организации и процедур*, которые гарантируют обучающимся получение комплексного, личного и общественного развития, способного удовлетворить их образовательные потребности и позволяющего внести вклад в дальнейшее развитие общества в целом» [3, с. 82].

По-другому взглянуть на качество образование предлагает М.В. Рыжаков. Он рассматривает качество образования как *соответствие образовательных услуг ожиданиям общества* и обращает внимание на тот факт, что с позиции потребителей все сильнее выступает социальный аспект в концепции формирования компетентности будущих специалистов [42].

М.В. Занин рассматривает качество как синоним эффективности процесса образования, главными факторами считает качество учебного плана, учебной программы и другое, что характеризует собственно процесс образования. Качество образования определяется качеством процесса и качеством функционирования (состояния) системы образования.

По мнению А.И. Субетто, качество образования – сложная категория и многоаспектная проблема, которая может быть раскрыта через категории: свойства, структуры, системы, количества, оценки, эффективности управления и др. В этом случае можно утверждать, что качество это:

- иерархическая система свойств;
- динамичная, изменчивая категория;
- категория, отражающая связь и взаимодействие элементов, из которых состоит тот или иной процесс или объект;
- основа существования объекта или процесса;
- специфичность, целостность, устойчивость объекта.

Согласно исследованиям А.А. Реана, качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне конкретной образовательной организации;
- соответствие между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеством личности и ценностных ориентаций).

Таким образом, «качество образования» – это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства.

Перейдем к понятию «качество дошкольного образования».

Впервые ориентиры качества дошкольного образования были определены в «Концепции дошкольного воспитания» (1989г.), обозначившей четыре основных принципа:

- гуманизация – воспитание гуманистической направленности личности дошкольника, основ гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к семье, Родине, природе;
- развивающий характер образования – ориентация на личность ребенка, сохранение и укрепление его здоровья, установка на овладение и укрепление его здоровья, установка на овладение способами мышления и деятельности, развитие речи;
- дифференциация и индивидуализация воспитания и обучения – развитие ребенка в соответствии с его склонностями, интересами, способностями и возможностями;
- деидеологизация дошкольного образования – отказ от идеологической направленности содержания общеобразовательных программ детского сада, приоритет общечеловеческих ценностей;

– степень соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений.

В единой рамочной концепции качества дошкольного образования следующее определение дает Н.В. Федина: «качество дошкольного образования» – комплексная характеристика, выражающая степень соответствия дошкольного образования федеральному государственному образовательному стандарту (требованиям к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам их освоения)».

Н.А. Виноградова качество дошкольного образования представляет, как степень соответствия совокупности свойств и результатов образования детей дошкольного возраста прогнозируемым целям развития дошкольного образовательного учреждения на основе требований стандартов, потребностей и ожиданий субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей).

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под «качеством образования» понимается «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» [50].

В соответствии с ФГОС ДО, обеспечение качества современного дошкольного образования – это стремление к тому, чтобы дошкольное образование сегодня *стало самим собой по внутренней сути, т.е. современным дошкольным образованием:*

- не присмотром и уходом, а образованием;
- не школьным (учебным) или дополнительным, а подлинно дошкольным образованием;
- не дошкольным образованием «вчерашнего дня» (образца XX века), а дошкольным образованием, соответствующим потребностям и интересам общества, государства, семьи сегодня.

В контексте федерального государственного образовательного стандарта понятие «качество образования» можно рассматривать по трем направлениям:

- качество образовательной программы;
- качество условий реализации образовательной программы;
- качество результатов освоения образовательной программы.

К.Ю. Белая считает, что «качество дошкольного образования» – это организация педагогического процесса в детском саду, при которой уровень воспитанности и развития каждого ребенка увеличивается в соответствии с учетом его личностных, возрастных и физических особенностей в процессе воспитания и обучения [7, с. 3].

Л.Г. Богославец, А.А. Майер предлагают понятие «качество дошкольного образования» рассматривать в трех значениях:

- как результат, характеризующий итоги социального развития ребенка в условиях дошкольной образовательной организации;
- как процесс, отражающий организацию и осуществление целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности на этапе дошкольного детства;
- как образовательную систему, которая функционирует в системе непрерывного образования как подсистема в системе непрерывного образования, как первоначальная ступень духовно-личностного становления и развития дошкольника [8, с. 5]

По мнению О.А. Сафоновой, качество образования – это объект мониторинга в дошкольной организации, представленный в виде четырех блоков:

- качество образовательного процесса (элементами которого являются: содержание, организация, дети, педагоги, взаимодействие педагогов и детей);
- качество ресурсобеспечения (ресурсы и условия, необходимые для образовательного процесса);
- качество управления;
- качество результатов работы образовательной системы в дошкольной организации [44, с. 14].

Немецкие ученые В. Фтенакис, М. Текстор, В. Титце рассматривают качество дошкольного образования как *педагогическое качество*, которое включает в себя следующие параметры: благополучие ребенка и возможности его развития в различных сферах (движения и координация тела, эмоционально-чувственная, социальная, интеллектуальная сферы), а также возможности поддержки семьи в ее функциях по уходу и воспитанию ребенка» [61].

Изучив мнения ученых о качестве дошкольного образования, мы определили, что оно призвано обеспечить целый ряд значимых характеристик. К их числу относятся следующие.

1. Гарантированная реализация минимальных стандартов образования, т.е. качество образовательного процесса, способного создать условия для достижения ребенком такого уровня образованности, который позволит ему осуществить качественный переход на следующую образовательную ступень – начальную школы.

2. Способность субъектов образования ставить цели в различных контекстах и достигать их: качества полноценного развития ребенка, сохранения его здоровья; качества профессионально-личностных достижений педагогов дошкольной образовательной организации; качества управления системой дошкольного образования.

3. Способность отвечать требованиям основных и косвенных потребителей, а также всех заинтересованных сторон, т.е. качество результатов, которые способны удовлетворить ожидания и запросы заказчиков (в первую очередь родителей) и соответствовать государственным нормативам.

4. Тенденция к совершенствованию, т.е. стремление не только к реальному, но и потенциальному качеству образования в дошкольной образовательной организации.

В данном параграфе нами рассмотрены разные взгляды ученых относительно таких понятий как «качество», «качество образования» и «качество дошкольного образования». Изучив мнения исследователей о понятии «качество дошкольного образования», определили ряд значимых характеристик для всех участников образовательных отношений.

1.2. Подходы и способы оценивания качества дошкольного образования

Проблема развития качества образования неразрывно связана с поиском наиболее эффективных механизмов и процедур его оценки. Действительно, прежде, чем развивать качество, необходимо оценить его исходный уровень.

В настоящее время в российском дошкольном образовании существует несколько подходов к оцениванию образовательного качества.

Согласно ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», основными процедурами, обеспечивающими оценку качества образования, являются:

- федеральный государственный контроль качества образования;
- независимая оценка качества образования. [50]

Данные процедуры относятся к внешней оценке качества дошкольного образования. Могут осуществляться государственными и негосударственными организациями.

Система государственного контроля реализуется через контроль (надзор) соответствующими органами выполнения требований государственных образовательных стандартов, оценку и контроль деятельности образовательных организаций, содержания образовательных программ, качества образовательной подготовки.

Любые виды государственного контроля (надзора) осуществляются посредством проведения проверок образовательных организаций, в рамках которых их деятельность подлежит оценке на соответствие обязательным требованиям (законодательству об образовании или федеральным государственным образовательным стандартам), т.е. государственным нормативам.

При данном контроле экспертная комиссия проводит оценивание нормативно-правовой базы образовательной организации, рассмотрение условий реализации образовательной программы не является предметом ее изучения в данном виде контроля.

В рамках государственного подхода осуществляется:

- государственный контроль (надзор) в сфере образования;
- общественная аккредитация;
- мониторинг системы образования [1, с. 81–82].

В рамках негосударственного подхода, экспертным органом может выступать общественный совет, который организует независимую оценку качества образования [39, с. 3–5]. Однако, в статье 95 части 3 Закона №273-ФЗ установлено, что независимая оценка качества осуществляется юридическими лицами, выполняющими конкретные виды такой оценки. Законодательством также предусмотрена специально организованная процедура независимой оценки качества образовательной деятельности, экспертами которой выступают общественные советы с привлечением организаций-операторов (статья 95.2 Закона №273-ФЗ).

Данная процедура сложная, состоит из следующих этапов.

1 этап. Формирование общественных советов.

2 этап. Отбор организации – оператора независимой оценки качества.

3 этап. Проведение оценки качества.

4 этап. Обнародование результатов оценки.

На основании требований ФГОС ДО проводятся процедуры не только внешней экспертизы качества дошкольного образования, но и внутренней экспертизы (оценки), включающей в себя: самообследование, педагогический мониторинг и контроль за образовательным процессом.

Согласно статье 28 пункта 3, Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования (далее ВСОКО) входит в компетенцию детского сада. Это означает, что в каждой дошкольной образовательной организации должен быть сформирован уникальный набор документов, а также инструментарий, который обеспечит эффективное функционирование системы оценки качества дошкольного образования.

Составными частями ВСОКО, как отмечалось ранее, являются управленческий контроль, включающий в себя мониторинг, контроль за образовательным процессом и самообследование.

Если сравнивать процедуры внешней и внутренней экспертизы, можно выделить присутствие в обеих таких составляющих, как мониторинг и контроль качества, при этом процедура самообследования присуща только внутренней экспертизе.

Рассмотрим данную процедуру подробнее.

Согласно статье 28, подпункта 13, части 3 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», самообследование отнесено к одной из компетенций образовательных организаций.

Следует отметить, что данная компетенция не новая для образовательных организаций. Она была утверждена предыдущим Законом об образовании (статья 32 часть 2 пункт 3 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1), устанавливалась отдельным пунктом 3 и

рассматривалась в рамках проведения ежегодного внутреннего обследования (самооценки) качества образования с целью отчета перед учредителем и общественностью.

Сегодня компетенция самообследования зафиксирована в рамках функционирования внутренней системы оценки качества образования. Об этом свидетельствует новая формулировка данной компетенции: «проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования», обозначенная в пункте 3 части 13 статьи 28 нового Закона «Об образовании в Российской Федерации».

В связи с данным изменением, произошло совмещение компетенции самообследования с внутренней системой оценки качества образования, констатация этих двух видов деятельности в одном пункте 13 статьи 28, означает что самообследование можно считать составной частью ВСОКО.

Таким образом, самообследование является процедурой, которая проводится внутри образовательной организации, в рамках внутренней системы оценки качества образования и заканчивается отчетом образовательной организации о самообследовании.

Порядок проведения процедуры самообследования в настоящее время регламентирован, т.е. утвержден приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 г. № 462. Данная процедура осуществляется с целью обеспечения открытости и доступности информации о деятельности организации, включает в себя несколько этапов:

- планирование и подготовку работ по самообследованию образовательной организации;
- организацию и проведение работ по самообследованию образовательной организации;
- обобщение результатов и на их основе формирование отчета;
- рассмотрение отчета органом управления образовательной организации, к компетенции которой относится решение данного вопроса.

В Порядке проведения самообследования, в пункте 6 указано, что в процессе самообследования оцениваются:

- образовательная деятельность;
- система управления организацией;
- содержание и качество подготовки обучающихся;
- организация образовательного процесса;
- востребованность выпускников;
- качество кадрового, библиотечно-информационного и учебно-методического обеспечения; материально-технической базы;
- функционирование внутренней системы оценки качества образования.

Методика проведения самообследования дошкольной образовательной организации в настоящее время не установлена.

В связи со спецификой дошкольного образования, объектом изучения ВСОКО в ДОО является обеспечение требований к качеству условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования, включающие требования к психолого-педагогическим, кадровым, финансовым, материально-техническим условиям, а также к предметно-пространственной среде.

Разработка и внедрение ВСОКО является актуальной задачей для любой современной дошкольной образовательной организации. Ответственность за ее реализацию возлагается на администрацию ДОО, однако к числу исполнителей привлекаются члены совета педагогов, представители творческих групп, мониторинговых комиссий, отдельных экспертов. Совместными усилиями разрабатывается своя уникальная система оценки качества образования, принимаются и утверждаются собственные подходы к оценочной деятельности, самостоятельно определяется комплекс форм и методов оценки, график оценочных процедур. Единых требований к выбору подходов, графика, методов или форм оценки качества образования, российским законодательством, не предусмотрено. Однако, помимо показателей, определяемых организацией самостоятельно, в систему

ВСОКО включаются показатели, которые закреплены нормативными актами в качестве обязательных, и показатели, которые используются субъектами внешней оценки деятельности организации (учредителями, надзорными органами, профессиональными и общественными экспертами).

Следовательно, можно отметить, что показатели качества дошкольного образования, которые будут включены во ВСОКО, напрямую зависят от показателей внешней системы качества, что позволяет включить во ВСОКО показатели качества аналогичные, показателям внешней оценки. При этом данные показатели могут иметь различную степень детализации. Также во ВСОКО можно включить дополнительные показатели качества, которые будут отражать специфику конкретной ДОО.

Из вышесказанного мы видим, что наиболее распространенной оценкой качества образования в нашей стране является установление соответствия реальной ситуации в образовательной организации принятым образовательным стандартам, в нашем случае ФГОС ДО.

Рассмотрим, что же представляет собой российский образовательный стандарт, в частности ФГОС ДО.

Это нормативный документ, включающий «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня ..., утвержденных федеральным органом исполнительной власти...» (п. 6, ст. 2 Закона). Структура стандарта является сквозной и сохраняется в стандартах всех последующих образовательных уровней и ступеней. Она включает в себя три группы требований – к структуре основной образовательной программы; к условиям реализации образовательной программы в организации; к результатам освоения детьми основной образовательной программы [51].

Таким образом, мы видим, что стандарт описывает нормы качественного образования через систему требований, следовательно, оценить образовательное качество и определить его уровень, можно посредством сравнения реального состояния образовательной деятельности в организации с требованиями-нормами, обозначенными в стандарте.

В случае если данное сравнение, а точнее нормативно-ориентированная диагностика и последующая оценка проводится специалистами извне, то речь идет о процедуре внешней экспертизы. Если же диагностику и оценку качества дошкольного образования на основании требований стандарта самостоятельно проводят специалисты, работающие в образовательной организации, то в этом случае речь идет о внутренней экспертизе [60].

В данном параграфе мы рассмотрели разные подходы к оцениванию образовательного качества, изучили процедуры внешней и внутренней экспертизы (оценки) качества образования, в том числе и дошкольного.

Определили, что внешняя оценка качества образования в нашей стране осуществляется в рамках:

- государственного подхода, при котором эксперты ведут контроль за исполнением требований нормативно-правовой базы образовательной организации и реализацией основной образовательной программы;

- негосударственного подхода, в рамках данного подхода, согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в качестве экспертного органа выступает общественный совет, который организует независимую оценку качества образования и оценивает преимущественно не нормативно-правовую базу, а практическую реализацию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Установили, что разработка ВСОКО входит в компетенцию детского сада и осуществляется внутри образовательной организации. Процедуры внутренней системы оценки качества образовательная организация разрабатывает самостоятельно и описывает их в локальных актах. Показатели качества дошкольного образования, которые будут включены во ВСОКО, напрямую зависят от показателей внешней системы оценки качества образования. ВСОКО позволяет сотрудникам ДОО самостоятельно выбирать инструмент оценивания качества дошкольного образования.

Экспертами могут быть как административно-организационный блок, так и педагоги, непосредственно осуществляющие образовательную деятельность в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, рассмотрев разные подходы и способы к оцениванию качества образования, а также процедуры оценки образовательного качества актуальные сегодня в нашей стране, можно сделать вывод о том, что для эффективного проведения данных процедур педагогическому коллективу дошкольной образовательной организации необходимо обладать специальными знаниями и умениями, а именно диагностической компетентностью, которая позволит педагогам проводить самообследование образовательной деятельности, обеспечивать функционирование внутренней системы оценки качества образования, а значит отвечать современным требованиям предъявляемым государством и обществом к качеству дошкольного образования.

1.3. Характеристика диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации как условия обеспечения качества дошкольного образования

Пространство, в котором развивается образование, постоянно меняется, но главным стратегическим и технологическим ресурсом был и остается педагог. Именно он является *ключевой фигурой* образовательного процесса, *значительно влияющей на качество образования*. Воспитание и образование детей напрямую зависит от его интеллекта, профессионализма, системы нравственных ценностей.

Современная образовательная ситуация задает все более высокий уровень *профессиональной компетентности* педагога дошкольной образовательной организации как *субъекта педагогической деятельности*, ориентированного на *личностное развитие каждого ребенка*, что подтверждается введением в дошкольное образование ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога.

Рассмотрим подробнее, что представляет из себя профессиональная деятельность и что значит быть ее *субъектом*.

Педагогическую деятельность можно отнести к особому виду деятельности, так как сложность ее структуры, творческий характер, вариативность, разнообразие задач, которые приходится решать педагогу, обуславливают значимость педагогической профессии и выдвигают требования к педагогу как *субъекту* педагогической деятельности.

Категория субъектности традиционно характеризуется в следующих терминах: самостоятельность, активность, инициативность, осознанность. Ключевым моментом в понимании сущности данного понятия является сравнение его с понятием «адаптация». Так, при адаптации (в частности к профессиональной деятельности) человек лишь приспосабливается к требованиям профессии, пассивно накапливает необходимые знания, приобретает умения, а также определенные качества. Выступая же в роли *субъекта педагогической деятельности*, человек старается активно ориентироваться в ней, стремиться осознать ее структуру, особенности, самостоятельно планирует и организует деятельность, осознает свои трудности и активно ищет пути их преодоления, т.е. постоянно нацелен на профессиональное саморазвитие.

Таким образом, воспитатель, как *субъект педагогической деятельности* способен не только освоить профессиональную деятельность, но и творчески ее преобразовать, а также самореализоваться в ней. Важными внутренними условиями самореализации являются творческий потенциал педагога, интерес к профессиональной деятельности, стремление к повышению качества и результативности своего труда, готовность к самосовершенствованию [2]

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. Для того чтобы качественно управлять развитием личности, необходимо быть *компетентным*.

Профессиональная компетентность проявляется и выявляется, как потенциальное интегративное качество личности при условии сформированности профессиональной готовности личности к различным аспектам деятельности: процессу, объекту и результату деятельности, а также к себе как к *субъекту деятельности*. Под *профессиональной готовностью* обычно понимают *интегративное личностное образование*, включающее *профессиональную направленность, знания, умения*, а также *профессионально важные качества*, влияющие на эффективность осуществления педагогической деятельности.

На протяжении длительного времени ученые (Н.М. Борытко, И.В. Плющ, В.А. Сластенин, О.А. Соломенникова и др.) изучали профессионально значимые качества педагогов, которые характеризуют содержание *профессиональной компетентности*.

Так, В.А. Сластенин в структуре профессиональной педагогической компетентности выделяет два основных компонента:

- система знаний, определяющих теоретическую готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности;
- система умений и навыков, составляющих практическую основу готовности к осуществлению педагогической деятельности.

К первому компоненту ученый относит сумму знаний, второй компонент раскрывает через разные виды активности: прогностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, рефлексивная. В соответствии с указанными видами активности выстраивается *система педагогических умений*, представляющих собой освоенные педагогом способы данных деятельностей [47, с. 5–8].

И.В. Плющ выделяет следующие составляющие профессиональной компетентности.

1. Владение знанием содержания компетентности, средств и способов решения профессиональных задач (когнитивный компонент).

2. Опыт использования компетентности в различных ситуациях (поведенческий компонент), опыт реализации знаний, умений.

3. Готовность к проявлению компетентности (мотивационный компонент).

4. Ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности и объекту ее изучения (ценностно-смысловой аспект).

5. Эмоционально-волевая регуляция процесса и результата явления компетентности.

На основании вышеизложенного можно выделить три составляющих готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности: теоретическая готовность, практическая готовность и *личностную готовность*, которая по мнению ученого И.В. Плющ состоит из мотивационного компонента, ценностно-смыслового аспекта и саморегуляции.

Немного иначе личностную готовность описывают ученые В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, Л.М. Митина и др., [1, 23] на их взгляд она включает в себя – профессионально важные качества, личностные качества: направленность (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, Н.В. Кузьмина) уровень притязаний (Н.Ф. Ильина), самооценка и образ «Я» (А.К. Маркова); мотивы и мотивационная готовность (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, В.П. Каширин, В.А. Сластенин).

Личностная готовность педагога к педагогической деятельности с точки зрения И.А. Зимней, предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек-Человек», его мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребности и потребность в аффилиации. [19]

Анализируя вышеизложенное можно отметить, что ученые определяют *профессиональную компетентность* педагога как *теоретическую*,

практическую и личностную готовность к осуществлению собственной педагогической деятельности.

Рассматривая *профессиональную компетентность* в аспекте качества дошкольного образования, приведем данные зарубежных исследований (В. Титце, М. Текстор, В. Фтенакис и др.) [61, 62, 63], доказывающие наличие прямой взаимосвязи между *профессиональной компетентностью* педагогов и *качеством образовательной деятельности* в дошкольной образовательной организации. Так, учеными было установлено, что благоприятные изменения в развитии дошкольников, зафиксированные через несколько лет после их выпуска из детского сада, в среднем на 50% зависят от причин, заданных извне – таких, как: материальные ресурсы; уровень подготовленности педагогических кадров; наполняемость групповых комнат; время, отводимое педагогу для подготовки к осуществлению непосредственно образовательной деятельности с детьми; размер внешних и внутренних помещений, используемых в педагогическом образовательном процессе и др. Если применить эти параметры к нашей системе образования, то их можно отнести к условиям реализации образовательной программы, т.е. к одному из требований ФГОС ДО. Оставшиеся 50% относятся к внутренним причинам, а конкретнее к *качеству образовательной деятельности*, осуществляемой непосредственно в ДОО. И речь здесь не столько *об условиях реализации образовательной программы*, сколько *о педагогической деятельности* воспитателей, в которую входит: наблюдение за детьми, ведение документации, учет баланса интересов группы и каждого отдельного ребенка, а также способы взаимодействия с детьми и их родителями.

Таким образом, половина благоприятных изменений зависит от педагога, находящегося с детьми, от того, как *он умеет выстраивать свою педагогическую деятельность*; как владеет технологиями, методами, формами и т.д. *Профессионализм педагога* является условием достижения качественного образования. Приоритет *субъективной позиции* по отношению к самому себе, позволяет сделать его *лично ответственным за уровень*

(качество) своего профессионализма. Педагогу необходимо постоянно повышать свой профессиональный уровень, добросовестно относиться к своей профессиональной деятельности.

Мы вполне согласны с данной точкой зрения, поскольку считаем, что качественное образование способен обеспечить только педагог *компетентный*, понимающий задачи, стоящие перед ним, стремящийся к достижению качественных образовательных результатов. Однако, если педагог, не способен оценивать свою педагогическую деятельность (анализировать и изучать педагогические явления; выявлять динамику либо проблемы индивидуального развития детей; прогнозировать результаты своего труда, планировать конкретные шаги дальнейших педагогических действий, направленных на достижение качественных преобразований в своей педагогической деятельности и т.д.), то определение эффективности деятельности, будет невозможным, так как эффективность измеряется соотношением поставленных целей, то есть прогнозируемого результата и реально достигнутого. Отсюда следует, что только обладающий диагностическими умениями педагог, способен определить исходный уровень качества образовательного процесса, сравнить соответствуют ли полученные показатели требованиям ФГОС ДО и на основании полученных диагностическим путем результатов, *спрогнозировать* ориентир дальнейшего развития своей педагогической деятельности, что, следовательно, будет способствовать развитию качества дошкольного образования [31].

В профессиональном стандарте педагога [40] обозначены требования к профессиональным компетенциям специалистов ДОО, в частности, к *диагностической компетентности*, которая как раз и заключается в умении *прогнозировать* цели и результат педагогического влияния, в построении информационных моделей и принятии самостоятельных решений.

Это может свидетельствовать о том, что потребность государства и общества, в *педагогах-профессионалах*, способных самостоятельно оценивать

результаты своего труда, т.е. обладающих умением диагностировать свою профессиональную деятельность (проводить *диагностические измерения*; анализировать и интерпретировать данные, полученные в ходе диагностики; составлять прогноз развития и формулировать на этой основе выводы, которые приведут к решению актуальных задач образовательной деятельности), а также принимать ответственные решения и *предвидеть* их возможные последствия, становится все более актуальной.

В ходе изучения соответствующих источников мы обнаружили, что научное понятие «диагностическая компетентность» является еще недостаточно раскрытым. Однако в настоящий момент сложились предпосылки, позволяющие осмыслить теоретическое значение данного понятия. Определение сущности диагностической компетентности основывается на исследовании и обобщении ряда научных подходов отечественных и зарубежных исследователей (А.С. Белкин, В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.П. Ивутина, Г.С. Саволайнен, В.А. Сластенин, М.Л. Фрумкин, В.Д. Шадриков и др.).

В контексте обновления образовательной парадигмы проблеме выделения диагностической компетентности педагога в качестве интегрирующей составляющей его профессионализма посвящены работы (Е.Н. Артеменок, Л.А. Байкова, Н.М. Барытко, О.И. Дорофеевой, Е.П. Ивутина Н.В. Кутовой) [5; 6; 11, 15; 22, 28].

Л.А. Байкова, отмечает, что в структуре педагогической деятельности *диагностический компонент* выступает в роли системообразующего элемента, поскольку обеспечивает информационные связи внутри системы педагогической деятельности [6].

По мнению О.И. Дорофеевой «диагностическая компетентность» представляет собой *единство теоретической и практической готовности* педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности [15].

Немного шире определяет понятие «диагностическая компетентность» Е.Н. Артеменок, в ее понимании, *единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности, включает в себя умение постановки диагноза, выдвижение диагностических гипотез, решение проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, а также умение постоянно вносить целесообразные коррективы в свою деятельность.* В ее работах диагностическая компетентность определяется как интегративная профессионально-личностная характеристика [5].

Е.П. Ивутина рассматривает «диагностическую компетентность» в контексте подготовки специалистов [22], определяя ее одним из *средств улучшения профессиональной деятельности педагога.*

Н.В. Кутовая отмечает такой ее компонент, как *стремление к творческому преобразованию педагогического процесса,* который приобретает особую актуальность в условиях личностно-ориентированного образования [28].

Г.С. Саволайнен подчеркивает необходимость наличия у педагогов *позитивного опыта собственной диагностической деятельности* [43].

Исходя из обозначенных выше тезисов, можно определить важные характеристики *диагностической компетентности педагога дошкольного образования.*

1. Значимость диагностического компонента в структуре педагогической деятельности.
2. Теоретическая и практическая готовность к осуществлению самодиагностики педагогической деятельности.
3. Тенденция к творческому преобразованию педагогического процесса.
4. Наличие позитивного опыта самодиагностики педагогической деятельности.

В данном параграфе нами были изучены и проанализированы взгляды отечественных и зарубежных учёных относительно понятий «профессиональная компетентность» и «диагностическая компетентность»,

Профессиональная компетентность учеными рассматривается как *теоретическая, практическая и личностная готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Диагностическая компетентность как единство теоретической и практической готовности, а также стремление педагога к творческому преобразованию профессиональной деятельности, посредством позитивного опыта самодиагностики педагогической деятельности.*

На основании обозначенного выше нами конкретизирован компонентный состав диагностической компетентности, включивший в себя три компонента: теоретический, практический и личностный.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

С включением системы дошкольного образования в систему непрерывного образования Российской Федерации в качестве первого ее уровня, *к качеству образования в дошкольных образовательных организациях и к качественным характеристикам специалистов этой сферы* предъявляются сегодня повышенные требования, как со стороны государства, так и со стороны общества.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме нашего исследования выявило, что в системе образования, до настоящего времени не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества дошкольного образования, не определены единые подходы, механизмы и инструментарий оценки качества.

Рассмотрев разные способы к оцениванию образовательного качества и изучив процедуры внешней и внутренней экспертизы качества образования, в том числе и дошкольного, мы определили, что *внешняя экспертиза*

качества образования в нашей стране осуществляется в рамках государственного и негосударственного подходов.

В рамках государственного подхода осуществляется: государственный контроль (надзор) в сфере образования; общественная аккредитация; мониторинг системы образования. В рамках негосударственного подхода, экспертным органом выступает *общественный совет*, который организует *независимую оценку* качества образования. Однако, согласно статье 95.3 Закона №273-ФЗ, установлено, что независимая оценка качества осуществляется сегодня только юридическими лицами, выполняющими конкретные виды такой оценки.

Внутренняя экспертиза (оценка), включает в себя: самообследование, педагогический мониторинг и контроль за образовательным процессом.

Значимой процедурой внутренней экспертизы качества в дошкольной образовательной организации является *самообследование*. Данная процедура зафиксирована в рамках функционирования внутренней системы оценки качества образования. ВСОКО позволяет сотрудникам ДОО самостоятельно выбирать инструмент оценивания образовательного качества. Экспертами могут быть как административно-организационный блок, так и *педагоги, непосредственно осуществляющие образовательную деятельность* в дошкольной образовательной организации.

Современные требования к качеству дошкольного образования и новые обязанности определяют необходимость наличия *развитой диагностической компетентности* у педагогов дошкольной образовательной организации. Без данной компетентности сложно представить осознанную и целенаправленную профессиональную деятельность воспитателей в новых педагогических условиях. Именно диагностическая деятельность является этапом педагогического проектирования, позволяющим определить актуальные образовательные задачи и способствующим завершению технологической цепочки по решению этих задач, поскольку нацелена на выявление результативности образовательного процесса [14].

Таким образом, можно констатировать, что *диагностическая компетентность* является значимым звеном педагогической деятельности воспитателя, которое может стать инструментом развития его профессиональной деятельности посредством которого он будет готов к обеспечению образовательного качества, поскольку только педагог, *умеющий оценивать свою педагогическую деятельность*, способен стать *субъектом профессиональной деятельности*, который осознанно и целенаправленно сможет обеспечивать результативность образовательного процесса.

Анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования позволил нам выделить компонентный состав *диагностической компетентности* воспитателей дошкольной организации, включивший в себя три компонента: теоретический, практический и личностный. В теоретический компонент можно включить знания в области педагогической диагностики; в практический – умения осуществлять диагностическую деятельность; в личностный – отношение педагога дошкольной организации к диагностической деятельности. Данные компоненты диагностической компетентности более подробно будут рассмотрены во второй главе нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Система критериев и показателей оценивания уровня развития диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации как условия качества дошкольного образования

В современных психолого-педагогических источниках наблюдается отсутствие диагностического инструментария, направленного на изучение диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, в связи с чем возникла необходимость в разработке оценочной карты.

Анализ психолого-педагогической литературы, позволил выявить компонентный состав диагностической компетентности:

- теоретический компонент, включает в себя знания в области педагогической диагностики;
- практический компонент, умения осуществлять диагностическую деятельность;
- личностный компонент, определяет личное отношение педагога к диагностической деятельности.

Для каждого компонента нами определены критерии и показатели их характеризующие, а также уровни развития данной компетентности.

Для *теоретического компонента* критериями, позволяющими зафиксировать уровень развития диагностической компетентности воспитателя выступают: владение знаниями о сущности педагогической диагностики, о диагностическом инструментарии, о способах фиксации и обработке диагностической информации.

Для *практического компонента* диагностической компетентности воспитателя основными критериями проявления являются: умения проектировать и осуществлять диагностическую деятельность; фиксировать, обрабатывать и практически реализовывать полученные диагностические данные.

Для *личностного компонента* выделены следующие критерии: потребность в пополнении знаний о педагогической диагностике; стремление к осуществлению педагогической деятельности на основе диагностики; осознание диагностической деятельности как значимого компонента целостной педагогической деятельности.

Таким образом, выявить уровень развития диагностической компетентности педагога дошкольной образовательной организации можно, изучив степень понимания воспитателем сущности, задач, функций педагогической диагностики, т.е. их знания и умения в этой области педагогической науки и практики, а также определив личное отношение педагога к данному виду педагогической деятельности.

Уровень развития *теоретического компонента* диагностической компетентности педагога может быть оценен в соответствии со следующей шкалой уровневых характеристик:

- *низкий уровень* – частичное либо полное отсутствие знаний в области педагогической диагностики;
- *средний уровень* – неясное, расплывчатое представление о диагностической деятельности;
- *высокий уровень* – полное и четкое представление о диагностической деятельности.

Оценка развития *практического компонента* диагностической деятельности может осуществляться согласно следующим уровневым характеристикам:

- *низкий уровень* – частичное либо полное отсутствие умений планировать и осуществлять диагностическую деятельность; подбирать

диагностический инструментарий; фиксировать и анализировать результаты педагогической диагностики;

– *средний уровень* – несистематичное планирование диагностической деятельности; трудности в подборе диагностического инструментария, сборе, фиксации и интерпретации диагностической информации;

– *высокий уровень* – умение самостоятельно планировать диагностическую деятельность; подбирать, адаптировать и разрабатывать диагностический инструментарий; осуществлять диагностирование, анализировать и интерпретировать результаты диагностики.

Уровень развития *личностного компонента* диагностической компетентности педагога может быть оценен согласно следующим уровневым характеристикам:

– *низкий уровень* – отсутствие потребности в получении знаний о сущности, задачах и функциях педагогической диагностики; отсутствие стремления к построению собственной педагогической деятельности на диагностической основе; непризнание ее ценности;

– *средний уровень* – слабое проявление интереса к диагностированию; частично-поисковая активность в получении знаний о педагогической диагностике; частичное признание ценности диагностической деятельности;

– *высокий уровень* – устойчивый познавательный интерес к диагностической деятельности; проявление творчества, самостоятельности инициативности в данном виде педагогической деятельности; абсолютное признание ценности педагогической диагностики.

Соответственно обобщенными уровневыми характеристиками диагностической компетентности могут являться следующие:

– *низкий уровень* развития диагностической компетентности включает в себя частичное либо полное отсутствие у педагога знаний и умений в области педагогической диагностики; интереса, отсутствие самостоятельности и инициативы в данном направлении педагогической деятельности; потребности в получении знаний о сущности, задачах и

функциях педагогической диагностики; непринятие ее как значимого компонента профессиональной деятельности воспитателя;

– *средний уровень* развития диагностической компетентности – неясное, расплывчатое представление педагога о сущности, задачах и функциях педагогической диагностики; несистематичное планирование диагностической деятельности, трудности при сборе диагностической информации; минимальное проявление интереса к диагностике, частично-поисковая активность в данном направлении, частичное признание ценности диагностической деятельности;

– *высокий уровень* развития данной компетентности предполагает полное и четкое представление воспитателя о педагогической диагностике; умение самостоятельно планировать и осуществлять диагностическую деятельность; анализировать и интерпретировать результаты педагогической диагностики; прогнозировать дальнейшую работу в данном направлении; проявление познавательного интереса, самостоятельности, инициативности и творческого подхода к диагностированию; абсолютное признание педагогом ценности диагностической деятельности.

В обобщенном виде *оценочная карта*, представлена в Приложении А.

На основании оценочной карты нами *разработан диагностический инструментарий*, позволяющий выявить уровни сформированности компонентов диагностической компетентности: теоретического, практического и личностного.

Для выявления уровня сформированности *теоретического компонента* проведено тестирование посредством разработанного нами оценочного теста. В обобщенном виде данный диагностический инструмент представлен в Приложении Б.

С целью выявления уровня сформированности *практического компонента* диагностической компетентности педагога дошкольной образовательной организации использован метод анализа педагогической документации. Были изучены следующие документы: ежедневное

планирование образовательной деятельности воспитателя; календарно-тематическое планирование; план проведения диагностических мероприятий с воспитанниками, а также оценочные материалы: протоколы наблюдений за детьми, диагностические карты для фиксирования данных полученных в ходе педагогической диагностики, карты оценки индивидуального развития ребенка и т.д.; годовой календарный учебный график, протоколы педагогических советов, Программа развития, основная образовательная программа.

Для выявления уровня сформированности *личностного* компонента диагностической компетентности воспитателей применен метод беседы, вопросы данного диагностического инструмента позволили получить необходимую информацию об отношении педагогов к диагностической деятельности, их заинтересованности данным видом деятельности, также в беседу были включены вопросы, позволяющие оценить уровень сформированности диагностических умений педагогов. В обобщенном виде вопросы беседы представлены в Приложении В.

Для нашего исследования важным является изучение уровня развития качества дошкольного образования, реализуемого в дошкольной образовательной организации. Для этого необходимо установить *компонентный состав* образовательного качества, в связи с чем дальнейшие наши действия были направлены на анализ определения качества образования, которое прописано в ст. 2, п.29 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» и определяется им как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам ... и потребностям физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность» [50]. Как видно из определения, качество дошкольного образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности, выражающая степень соответствия:

- федеральному государственному образовательному стандарту в нашем случае дошкольного образования;
- потребностям физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность (через родителей законных представителей детей дошкольного возраста).

На основании изложенного выше можно констатировать:

- если образовательная деятельность осуществляется в соответствии с ФГОС ДО, то она качественная, т.е. инструментом поддержания должного уровня качества, его измерения и оценки выступает образовательный стандарт;
- если качество образования удовлетворяет потребности родителей (законных представителей детей дошкольного возраста), то значит оно качественное.

Таким образом, можно выделить два параметра посредством которых можно оценивать и совершенствовать качество дошкольного образования – это качественное выполнение требований ФГОС ДО, через которые государство и общество определяет свой заказ и удовлетворение потребностей родителей (законных представителей детей, получающих образование).

Обратимся к рассмотрению структуры ФГОС ДО. Она является трехчастной, т.е. состоит из трех групп требований: к структуре и объему образовательной программы; к условиям реализации образовательной программы; к результатам освоения образовательной программы.

Наше исследование направленно на изучение *диагностической компетентности* воспитателя, как одного из факторов развития качества дошкольного образования, поэтому из трех требований, описанных выше мы выделили второе требование (*к условиям реализации образовательной программы*), которое непосредственно относится к педагогической деятельности воспитателя, так как именно он создает условия, обеспечивающие реализацию образовательной программы ДОО.

Рассмотрим их подробнее:

- *психолого-педагогические условия;*
- *кадровые условия;*
- *материально-технические условия;*
- *финансовые условия;*
- *развивающая предметно-пространственная среда.*

Из данных условий, выделены те, которые напрямую зависят от воспитателя, так как могут быть созданы и оценены самим педагогом: *психолого-педагогические условия и предметно-пространственная среда.*

Добавим к ним второй параметр оценивания качества образования – *удовлетворенность родителей (заказчиков образовательных услуг).*

Таким образом, изучить качество дошкольного образования можно посредством изучения данных компонентов, анализ полученных данных позволит выявить уровень развития качества образования дошкольной образовательной организации.

Диагностическим инструментарием, позволяющим оценить качество дошкольного образования стали адаптированные нами диагностические карты, разработанные специалистами Федерального института развития образования, данный инструментарий представлен в Приложениях Г, Д, Е.

С помощью адаптированных диагностических карт были изучены обозначенные выше компоненты качества дошкольного образования:

- *психолого-педагогические условия – в процессе изучения взаимодействия воспитателя и ребенка;*
- *развивающая предметно-пространственная среда группы;*
- *удовлетворенность родителей качеством образования.*

Таким образом, нами были выделены критерии, послужившие основанием для проведения констатирующего этапа эксперимента.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № X» г. Боготола.

Экспериментальную выборку составили педагоги, работающие в данной дошкольной образовательной организации, в количестве двенадцати человек.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

По итогам проведения констатирующего эксперимента, были получены следующие результаты.

Результаты изучения теоретического компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на констатирующем этапе эксперимента

Полученные результаты диагностики теоретического компонента диагностической компетентности педагогов представлены в Приложении Ж.

Представим уровни сформированности *теоретического компонента* диагностической компетентности на рисунке 1.

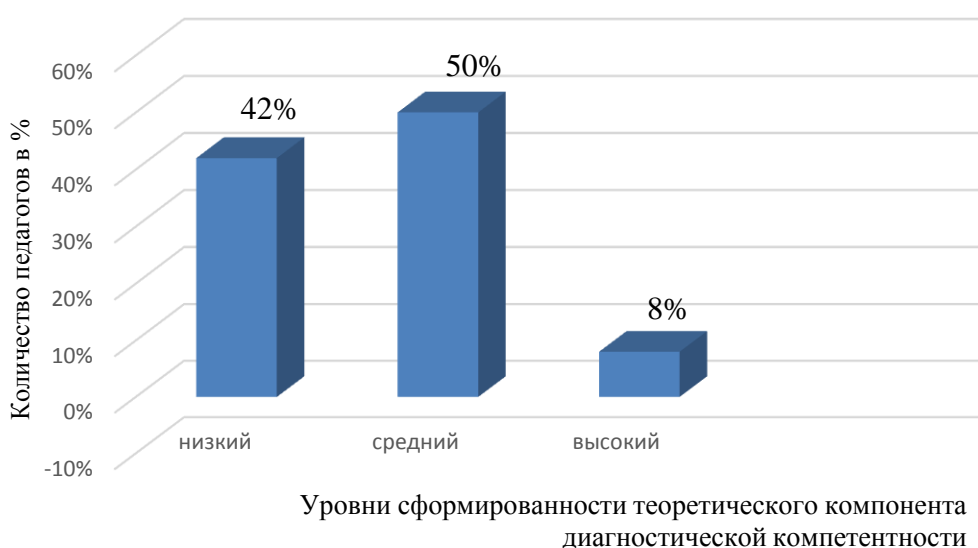


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности *теоретического компонента* диагностической компетентности

По результатам оценочного теста в экспериментальной выборке у 42% воспитателей отмечено преобладание низкого уровня сформированности теоретического компонента диагностической компетентности. Так,

на большинство вопросов педагоги не смогли ответить правильно, либо за ответ был получен минимальный балл. Наибольшее затруднение у респондентов вызывали задания, направленные на выявление знаний о диагностических методах и методиках, например, воспитатели не могли определить посредством какой методики можно изучить критерий определенных умений ребенка дошкольного возраста, допускали ошибки при определении ведущих и дополнительных методов диагностики. У 50% педагогов, согласно результатам, полученным в ходе тестирования, данный компонент находится на среднем уровне развития. Наибольшее количество баллов набрали 8% респондентов, почти за все ответы на вопросы были даны верные ответы.

Таким образом, по полученным результатам оценочного теста в экспериментальной выборке зафиксировано преобладание среднего уровня развития теоретического компонента диагностической компетентности.

Результаты изучения практического компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на констатирующем этапе эксперимента

Анализ педагогической документации воспитателей, содержащей ежедневное и календарно-тематическое планирование образовательной деятельности педагогов, показал отсутствие в ней данных, свидетельствующих об осуществлении воспитателями диагностической деятельности. Дальнейшее ознакомление с педагогической документацией позволило обнаружить отсутствие плана проведения диагностических мероприятий и оценочного материала, включающего в себя бланки для фиксации результатов диагностики, листы наблюдений, диагностические карты и т.д. В связи с чем далее были изучены вторичные источники, а именно методическая документация дошкольной образовательной организации, включающая в себя: годовой календарный учебный график,

протоколы педагогических советов, Программу развития, основную образовательную программу (далее ООП).

В Программе развития ДОО отмечено, что мониторинг хода выполнения программных мероприятий осуществляется ежегодно, по окончании учебного года. Участниками Программы составляются письменные отчеты, делается анализ ее выполнения, выносятся рекомендации, вносятся коррективы в ее содержание. Контроль над ходом реализации Программы представляется в виде двух компонентов: административный контроль (оперативный, промежуточный, итоговый); самоконтроль (диагностика, самоанализ, тестирование, анкетирование). В основной образовательной программе присутствует раздел, связанный с мониторингом эффективности образовательного процесса в реализации ООП ДО, а также мониторингом удовлетворенности родителей качеством оказания образовательных услуг.

В годовом календарном учебном графике обозначена информация о диагностических неделях (диагностика педагогического процесса в виде мониторинга и фронтальной проверке подготовительных к школе групп). Указано, что мониторинг (диагностика педагогического процесса) качества освоения воспитанниками основной образовательной программы проводится два раза в год по адаптированной методике Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса «Мониторинг результатов освоения программы «От рождения до школы», определены сроки: начало учебного года и итоговый мониторинг. В протоколах педагогических советов, в решении одного из собраний, отмечен пункт о согласовании результатов самообследования, однако информация о выполнении данного пункта отсутствует.

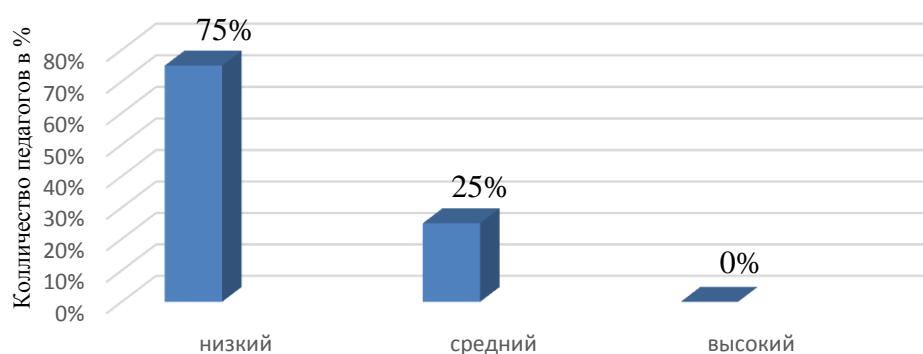
Таким образом, анализ педагогической и методической документации в ДОО позволил выявить почти полное отсутствие информации о *диагностической деятельности* педагогов дошкольной образовательной организации: в соответствии с изученными выше документами оценивание качества образования в МБДОУ № X, предполагает лишь проведение

ежегодной *процедуры мониторинга*, что может свидетельствовать о том, что процесс оценивания образовательной деятельности посредством педагогической диагностики в данной дошкольной организации специально не организован, бессистемен, не контролируется.

В связи с тем, что анализ педагогической документации не выявил наличие педагогической диагностики в образовательной деятельности воспитателей, нами был использован дополнительный метод для изучения уровня сформированности практического компонента диагностической компетентности, а именно метод беседы, предполагающий получение информации от педагогов, являющихся участниками данного исследования. Понимая субъективность, условность информации, которую можно получить посредством метода беседы, мы все же в первую очередь принимали в расчет то что педагоги являются первыми и главными носителями информации о степени выраженности практического компонента диагностической деятельности.

Полученные результаты диагностики практического компонента диагностической компетентности педагогов представлены в Приложении 3.

Представим уровни сформированности *практического компонента* диагностической компетентности на рисунке 2.



Уровни сформированности практического компонента диагностической компетентности

Рис. 2. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности *практического компонента* диагностической компетентности

Результаты, полученные в ходе беседы, свидетельствуют о том, что у педагогов экспериментальной выборки преобладает низкий уровень сформированности *практического компонента* диагностической компетентности. Так, 75% воспитателей испытывали затруднения в перечислении диагностических умений, которыми необходимо обладать педагогу, способному оценивать свою педагогическую деятельность, также затруднялись в перечислении диагностического инструментария посредством которого компетентный в данном виде деятельности педагог может оценивать педагогические явления, индивидуальное развитие детей и т.д.

Средний уровень сформированности данного компонента диагностической компетентности отмечен у 25% воспитателей, на некоторые односложные вопросы беседы респонденты отвечали не только отрицательно, но и положительно. Вопросы, предполагающие развернутый ответ ими были раскрыты, но не полностью. Высокий уровень сформированности *практического компонента* диагностической компетентности ни у одного воспитателя не зафиксирован.

Таким образом, по полученным результатам беседы в экспериментальной выборке выявлено преобладание низкого уровня развития *практического компонента* диагностической компетентности воспитателей.

Результаты изучения личностного компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на констатирующем этапе эксперимента

Полученные результаты диагностики личностного компонента диагностической компетентности педагогов представлены в Приложении 3.

Представим уровни сформированности *личностного компонента* диагностической компетентности воспитателей на рисунке 3.

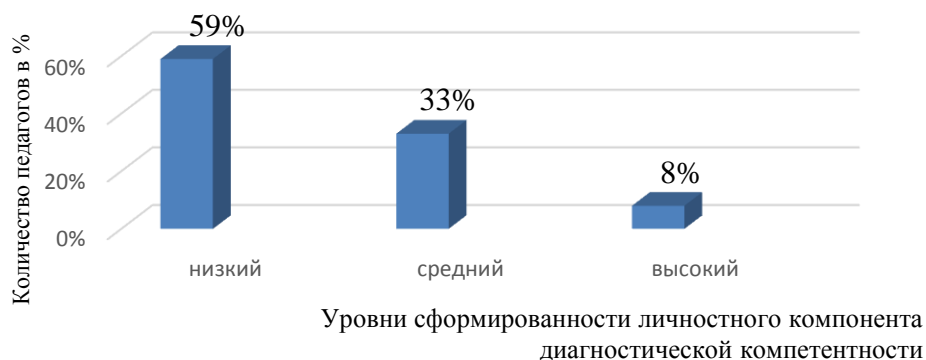


Рис. 3. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности *личностного компонента* диагностической компетентности

Результаты, полученные в ходе беседы, выявили преобладание низкого уровня сформированности *личностного компонента* диагностической компетентности у педагогов, входящих в экспериментальную выборку. Так, 59% респондентов на односложные вопросы беседы, отвечали почти всегда отрицательно, испытывали затруднения при ответах на вопросы развернутого характера. Воспитатели затруднялись в определении значимости педагогической диагностики для образовательной деятельности, ее функции для ребенка и для воспитателя. У 33% педагогов экспериментальной выборки отмечено преобладание среднего уровня сформированности данного компонента диагностической компетентности, ответы респондентов на односложные вопросы выявляющие личностный компонент были не только отрицательными, но и положительными. Вопросы, предполагающие развернутый ответ участниками эксперимента были раскрыты частично. Высокий уровень сформированности изучаемого компонента диагностической компетентности отмечен лишь у одного педагога экспериментальной выборки (8%).

Таким образом, у большинства педагогов выявлено преобладание низкого уровня сформированности *личностного* компонента диагностической компетентности.

Представим обобщенные данные по уровням сформированности изучаемых выше компонентов диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на констатирующем этапе эксперимента в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов диагностической компетентности

Уровни	Компоненты диагностической компетентности		
	Теоретический	Практический	Личностный
	Количество педагогов, %	Количество педагогов, %	Количество педагогов, %
Низкий	42% (5 чел.)	72% (9 чел.)	59% (7 чел.)
Средний	50% (6 чел.)	25% (3 чел.)	33% (4 чел.)
Высокий	8% (1 чел.)	0% (0 чел.)	8% (1 чел.)

Сводные результаты изучения развития

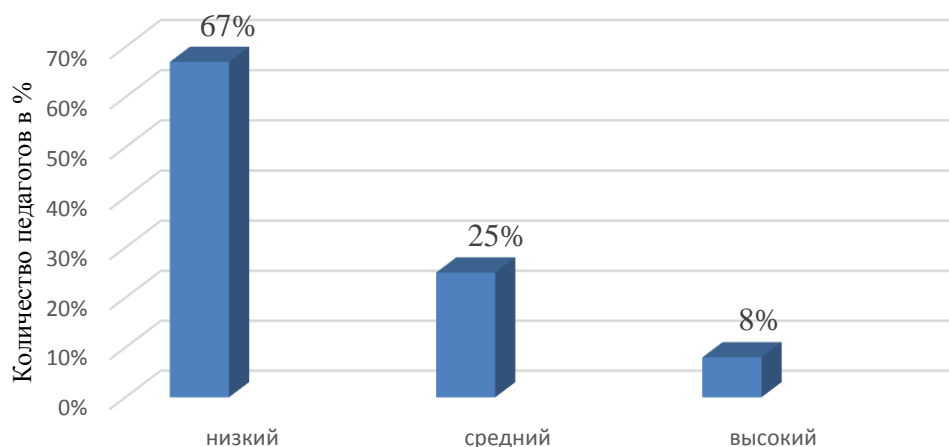
диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на констатирующем этапе эксперимента

Представим сводные данные по уровням развития *диагностической компетентности* педагогов МБДОУ № X в таблице 2 и на рисунке 4.

Таблица 2

Уровни развития диагностической компетентности педагогов
на констатирующем этапе эксперимента

Респондент	Уровни развития компонентов диагностической компетентности			
	Теоретический компонент	Практический компонент	Личностный компонент	Диагностическая компетентность
Воспитатель 1	низкий	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 2	средний	средний	низкий	средний
Воспитатель 3	средний	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 4	низкий	низкий	средний	низкий
Воспитатель 5	низкий	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 6	средний	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 7	высокий	средний	высокий	высокий
Воспитатель 8	средний	низкий	средний	средний
Воспитатель 9	средний	средний	средний	средний
Воспитатель 10	низкий	низкий	средний	низкий
Воспитатель 11	средний	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 12	низкий	низкий	низкий	низкий



Уровни развития диагностической компетентности

Рис. 4. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням развития диагностической компетентности

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента был определен актуальный уровень развития диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. В экспериментальной выборке у большинства респондентов было выявлено преобладание низкого уровня (67%) развития данной компетентности, незначительное количество педагогов имеют средний уровень (25%) и лишь у одного педагога отмечен высокий уровень (8%) развития диагностической компетентности.

Результаты диагностики качества взаимодействия воспитателей и детей дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

Оценивание первого компонента качества дошкольного образования «Взаимодействие воспитателя и детей» производилось посредством метода наблюдения, данные, полученные в ходе наблюдения, фиксировались в адаптированном нами листе оценивания, предложенном специалистами Федерального института развития образования. Полученные результаты представлены в Приложении И.

Представим уровни качества взаимодействия воспитателей и детей дошкольного возраста на рисунке 5.

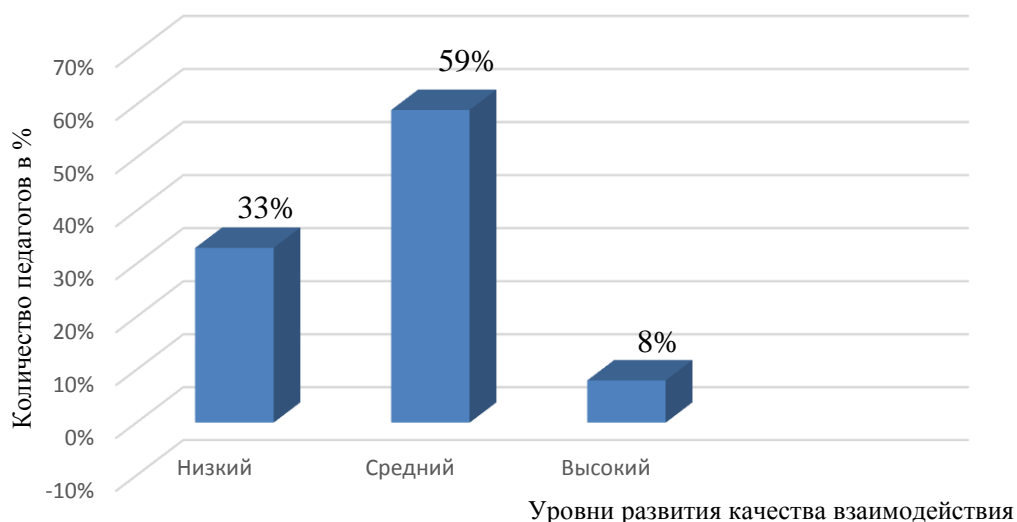


Рис. 5. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням развития качества взаимодействия воспитателей и детей

В экспериментальной выборке 8% воспитателей имеют высокий уровень взаимодействия с детьми. Большинство индикаторов оценочного листа подтверждают доброжелательное и внимательное отношение педагога к детям, строящееся на лично-ориентированном подходе. Для 33% воспитателей характерна направленность на авторитарный стиль общения с детьми. Они проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к воспитанникам. При контакте с детьми часто используются запреты и ограничения. Основными педагогическими средствами являются порицание и наказание. Большинство индикаторов оценочного листа, не подтверждают или скорее не подтверждают заявленных в листе показателей. У 59% респондентов выявлена умеренная направленность на лично-ориентированную модель взаимодействия с детьми. В общении с воспитанниками воспитатели стремятся к установлению доверительных доброжелательных отношений, но не всегда учитывают индивидуальные особенности и особые образовательные потребности детей.

Результаты диагностики качества развивающей предметно-пространственной среды группы на констатирующем этапе эксперимента

С целью изучения качества развивающей предметно-пространственной среды групп МБДОУ № X за основу были взяты компоненты, обозначенные в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и отвечающие требованиям данного стандарта к современной образовательной среде дошкольной образовательной организации:

- вариативность (В);
- насыщенность (Н);
- полифункциональность (П);
- трансформируемость (Т);
- доступность (Д);
- безопасность (Б).

Согласно характеристикам данных компонентов, нами разработана карта диагностики качества развивающей предметно-пространственной среды группы в соответствии с ФГОС ДО. В обобщенном виде диагностическая карта представлена в Приложении Д, посредством данного диагностического инструмента и метода наблюдения было проведено оценивание качества развивающей предметно-пространственной среды групповых помещений МБДОУ № X. Диагностика проводилась в шести группах, в которых работают педагоги, входящие в экспериментальную выборку нашего исследования.

Подчитав количество полученных баллов, произвели расчет по формуле: $(N / S) * 100\%$, где N – число набранных баллов, S – общее количество диагностических показателей, выявили уровни развития развивающей предметно-пространственной среды вышеобозначенных групп дошкольной образовательной организации. Обобщенные результаты представлены Приложении К.

Представим уровни качества РППС групп дошкольной образовательной организации на рисунке 6.

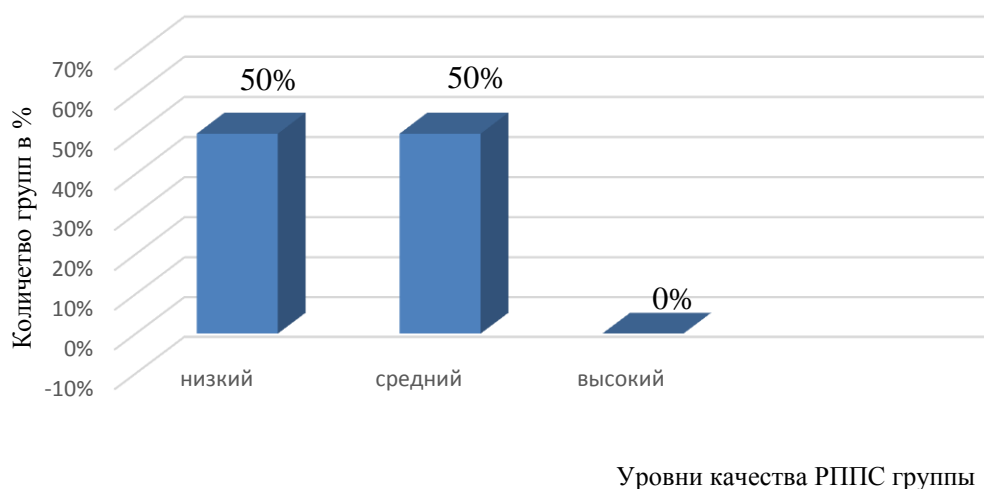


Рис. 6. Распределение выборочной совокупности групп по уровням развития качества развивающей предметно-пространственной среды группы

В результате диагностики развивающей предметно-пространственной среды групп дошкольной организации выявлено преобладание среднего уровня (67%), низкий уровень имеют 33% исследуемых помещений, высокий уровень не проявлен (0%).

Анализируя полученные в ходе наблюдения результаты по критериям, представленным в Приложении К, можно отметить, что у большинства исследуемых групп детского сада по всем критериям признаки выражены слабо. Это наблюдается по следующим *критериям* и показателям:

вариативность – мало зон, имеющих ясные границы и хорошо оснащенных, отсутствие специальной мебели для детей с ограниченными возможностями здоровья;

полифункциональность – недостаточно центров, дающих возможность детям преобразовать зоны активности по своему желанию;

трансформируемость – недостаточное количество дополнительного дидактического материала, позволяющего детям самостоятельно расширить или изменить функциональную зону группы;

доступность – почти во всех группах места, дающие детям возможность самостоятельно размещать продукты своего творчества, в основном расположены вне зоны доступа детей, а в зоне доступа взрослых.

Таким образом, на основании выявленных нами уровней можно сделать вывод о необходимости соответствующих изменений образовательного пространства во всех группах данной дошкольной образовательной организации.

Результаты выявления степени удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования на констатирующем этапе эксперимента

С целью изучения удовлетворенности родителей качеством образования в МБДОУ № X был проведен письменный опрос посредством анкеты, предложенной специалистами Федерального института развития образования и адаптированной нами, представленной в Приложении Г.

Всего было роздано семьям воспитанников девяносто четыре анкеты, получено и обработано восемьдесят девять анкет. Обработка полученных данных представлена в Приложении Л.

Обратимся к обобщенным результатам, обозначенным в таблице 3.

Таблица 3

Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством ДО

	Вопросы анкеты	Количество обработанных анкет	Сумма баллов	Среднее значение
1	Моему ребенку нравится ходить в детский сад	89	124	1,4
2	Работа воспитателей достаточна, чтобы мой ребенок хорошо развивался и был благополучен	89	113	1,3
3	Воспитатели учитывают интересы и точку зрения моего ребенка	89	105	1,1
4	Мой ребенок хорошо ухожен, за ним ведется хороший присмотр	89	161	1,8

5	Я знаю, что мой ребенок находится в детском саду в безопасности	89	134	1,5
6	Меня устраивает психологическая атмосфера, созданная в группе	89	125	1,4
7	Меня устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы	89	153	1,7
8	Воспитатели стараются выяснить мою точку зрения на различные аспекты образовательной деятельности	89	147	1,6
9	Воспитатели учитывают мое мнение как родителя	89	93	1

На основании анализа обобщенных данных анкет можно сделать выводы о степени удовлетворенности родителями разными аспектами качества деятельности воспитателей. Так, по мнению большинства родителей, детям нравится посещать детский сад (1,4 балла), психологическая обстановка, созданная в группах оценена родителями неплохо (1,4 балла), однако заботой о развитии ребенка они удовлетворены меньше (1,3 балла), также степень учета воспитателями интереса и точки зрения ребенка недостаточно высока (1,1 балла), что может свидетельствовать о том в детском саду имеются проблемы, относительно качества взаимодействия воспитателя и детей.

Анализируя следующие данные анкет, можно отметить, что больше всего родители удовлетворены деятельностью воспитателей по уходу и присмотру за ребенком (1,8 балла), сюда же можно включить аспект безопасности детей во время нахождения в дошкольной образовательной организации (1,5 баллов), также родителей устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы (1,7 балла). Восьмая позиция анкеты «воспитатели стараются выяснить мою точку зрения на различные аспекты образовательной деятельности» оценена родителями достаточно хорошо (1,6 балла), это может свидетельствовать о том, что работа по

вовлечению родителей в деятельность дошкольной образовательной организации проводится, однако низкий показатель позиции девять «воспитатели учитывают мое мнение как родителя» (всего 1 балл) говорит о ее низкой эффективности.

Представим результаты изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования на рисунке 7.

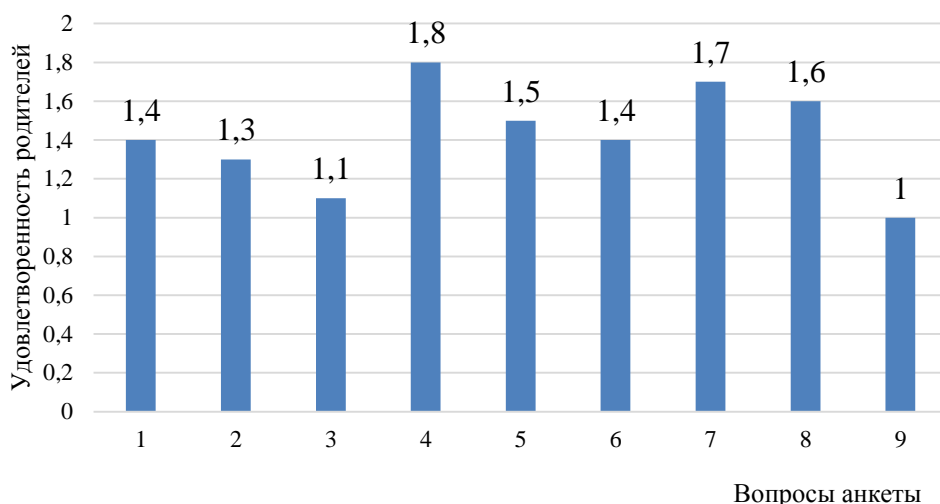


Рис. 7. Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

Представим сводные данные выраженности отдельных компонентов качества образования в МБДОУ № X на констатирующем этапе эксперимента в таблице 4.

Таблица 4

Уровни развития	Компоненты качества образования		
	Качество взаимодействия	Качество РППС групп	Удовлетворенность родителей
	Количество педагогов, %	Количество групп, %	Количество педагогов, %
Низкий	33%(4 чел.)	50%(3 гр.)	17%(2 чел.)
Средний	59%(7чел.)	50%(3 гр.)	66%(8 чел.)
Высокий	8%(1 чел.)	0%(0 гр.)	17%(2 чел.)

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие результаты: в экспериментальной группе преобладает низкий уровень

развития диагностической компетентности воспитателей и средний уровень развития качества дошкольного образования.

Таким образом, полученные экспериментальным путем данные, указывают на необходимость специально-организованной методической работы, направленной на развитие диагностической компетентности воспитателей как условия обеспечения качества дошкольного образования.

2.3. Реализация программы мероприятий, способствующих развитию диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации

Теоретический анализ первой главы нашего исследования, показал, что современным воспитателям для того, чтобы соответствовать новым требованиям со стороны государства и общества и быть готовым к обеспечению качества дошкольного образования, необходимо обладать специальными умениями, которые определяются наличием у них *развитой диагностической компетентности*. Без данной компетентности представить осознанную и целенаправленную профессиональную деятельность педагогов дошкольной образовательной организации сложно, так, как только обладая диагностическими умениями воспитатель сможет проектировать свою педагогическую деятельность, определять актуальные образовательные задачи, способствовать завершению технологической цепочки по их решению, т.е. быть нацеленным на выявление результативности образовательного процесса [14].

Дальнейшее изучение проблемы исследования на констатирующем этапе эксперимента позволило нам определить компонентный состав диагностической компетентности, включивший в себя теоретический, практический, личностный компоненты.

Теоретический компонент подразумевает знания в области педагогической диагностики, *практический компонент* – умения

осуществлять диагностическую деятельность, *личностный компонент*, отношение к диагностической деятельности, принятие ее как ценности.

В ходе констатирующего этапа нашего исследования, выявлено преобладание низкого уровня развития диагностической компетентности педагогов, входящих в экспериментальную группу. В связи с чем была разработана *модель развития диагностической компетентности воспитателей дошкольной организации*, посредством которой реализовывались цели формирующего эксперимента (Приложение П).

На основе обозначенных выше компонентов диагностической компетентности и их характеристик, мы определили *условия*, посредством которых можно сформировать каждый из компонентов по отдельности, а значить в целом развить диагностическую компетентность педагогов дошкольной образовательной организации.

Представим данные условия:

- овладение воспитателем системой знаний о педагогической диагностике, как условие формирования теоретического компонента;
- осознание воспитателем необходимости развития диагностической компетентности, как условие формирования личностного компонента;
- освоение воспитателем практических действий необходимых для диагностической деятельности, как условие формирования практического компонента.

В соответствии с обозначенными условиями, дальнейшая работа формирующего этапа нашего исследования, будет осуществляться, посредством трех циклов мероприятий, направленных на формирование каждого отдельно выделенного компонента диагностической компетентности. Структура программы занятий представлена в Приложении Р.

Мероприятия проводились в различных методических формах примерно один раз в две недели с 13.00 до 15.00 на протяжении восьми месяцев с октября 2017 года по май 2018 года.

Рассмотрим содержание каждого цикла формирующих мероприятий.

Задачами *первого цикла* мероприятий являлись следующие.

1. Формирование у педагогов системы знаний о педагогической диагностике.
2. Ориентирование педагогов на диагностическую деятельность как на особый вид педагогической деятельности.

Для решения выше обозначенных задач мы выделили *консультации* и *семинары* как основные формы организации методической работы в данном направлении. Методом обучения семинарских занятий был выбран кейс.

Семинар интересен как форма интерактивного обучения, при которой происходит обмен мнениями в течение всего занятия. Именно открытый разговор (интерактивность) между его участниками является отличительной особенностью данной формы методической работы. Семинар с применением метода кейса, включает в себя решение проблемных задач (проблемных ситуаций), что способствует всестороннему изучению проблемы.

Консультация является одной из традиционных форм методической работы с педагогами, предполагает передачу знаний собеседнику, повышение его компетенции в конкретных вопросах.

Организатором консультаций выступил старший воспитатель, который проводя предварительную работу, активировал воспитателей на поиск информации по темам «Диагностическая деятельность воспитателя как особый вид педагогической деятельности», «Педагогическая диагностика как средство оптимизации образовательной деятельности», «Роль воспитателя дошкольной организации в организации педагогической диагностики» с целью акцентирования внимания педагогов к рассматриваемой проблеме и стимулирования к участию в проведении консультации.

В ходе консультаций старший воспитатель, устанавливая обратную связь с педагогами, задавал вопросы, которые стимулировали воспитателей к рассуждению, высказыванию своего отношения к педагогической диагностике и диагностической деятельности в целом.

Активным методом обучения на семинаре явился кейс, который был основан на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики и включал возможность использования методики ситуационного обучения «case–study», что позволило обучать педагогов анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработке возможных вариантов ее решения.

Многократное применение данного метода, способствовало развитию мыслительных способностей, творческому овладению профессиональных знаний (в нашем случае направленных на получение новых и расширение имеющихся знаний о педагогической диагностике) и выработке устойчивых навыков по решению теоретических и практических задач в данном направлении. Особой ценностью явилось то, что в ходе разбора педагогических ситуаций он позволил педагогам действовать в команде, проводить совместный анализ и принимать совместные решения.

Совместный анализ конкретных педагогических ситуаций способствовал выявлению ошибочных суждений, детальному рассмотрению возникших сложных вопросов, а также развитию познавательного интереса к диагностической деятельности.

Второй цикл состоял из мероприятий, направленных на осознание педагогами необходимости включения диагностической деятельности в образовательный процесс. Основными формами организации условий по формированию личностного компонента диагностической деятельности явились: *педсовет-дискуссия* и *самостоятельная творческая деятельность педагогов*. Методами обучения стали ранее обозначенный кейс метод и эссе.

Суть педсовета-дискуссии, состояла в том, чтобы каждый педагог (или большинство) мог высказать свое мнение по какому-либо вопросу, а также ознакомиться с мнением коллег. Было проведено два педсовета-дискуссии на темы «Нужна ли педагогическая диагностика в образовательном процессе ДОО?», «От чего зависит качество образования в ДОО?».

Данная форма методической работы проводилась за круглым столом, чтобы, оказавшись лицом друг к другу участникам было удобнее вести обсуждение, спор и вырабатывать общее мнение. Для достижения поставленных задач данного педсовета, использовались кейсы. Работа с кейсами осуществлялась в несколько этапов.

На первом этапе педагогам было предложено разделится на малые группы так, чтобы в состав каждой группы вошли педагоги-стажисты и молодые специалисты. Когда подгруппы были сформированы, участники ознакомились с содержанием кейса.

На втором этапе работы с кейсами педагогам было предложено обсудить обозначенную в кейсе ситуацию в своих малых группах и предложить свои варианты решения. Во время дискуссии, ведущий в лице старшего воспитателя, следил за тем, чтобы было выслушано мнение каждого участника и каждой малой группы. В ходе общего обсуждения и аргументации в поддержку или опровержения высказанного мнения, было выбрано оптимальное, по мнению каждой из малой групп, решение кейса.

На третьем этапе работы с кейсами каждой из подгрупп было предложено презентовать свой вариант решения. В ходе презентаций принятого решения одной из подгрупп участники другой подгруппы задавали вопросы, вступали в дискуссию, соглашаясь или опровергая презентованный вариант решения, приводя свои доводы и доказательства, а затем менялись местами и дискутировали далее. Из предложенных вариантов решения малых групп, уже общей группой выбирался единственный вариант решения.

Таким образом, в ходе дискуссий воспитатели научились анализировать конкретные педагогические ситуации, находить совместное оптимальное решение, а также смогли увидеть и осознать важность и значимость диагностической деятельности для эффективного выстраивания образовательного процесса.

Следующим шагом второго цикла мероприятий явилась самостоятельная творческая деятельность педагогов. Для того, чтобы повысить и поддержать познавательный интерес к диагностической деятельности, вызвать эмоциональный отклик на рассуждение о ней педагогам было предложено написать эссе.

Эссе – это очерк, раскрывающий какие-либо проблемы, на основании размышлений человека, оформленный в свободной форме. На первом плане эссе – личность автора, его мысли, чувства, отношение к заявленной проблеме. Значимой особенностью данного метода обучения является то, что он позволяет развивать рефлексию.

Применяя данный метод обучения, мы стремились добиться того, чтобы в процессе письменного размышления на темы, связанные с педагогической диагностикой и диагностической деятельностью в целом, воспитатели смогли взглянуть на образовательный процесс под другим углом зрения.

Третий цикл мероприятий, направленных на освоение воспитателем практических действий, необходимых для диагностической деятельности, осуществлялся посредством проведения таких методических форм, как семинары-практикумы, квест.

Семинар-практикум как один из эффективных форм методической работы, позволил педагогам более глубоко и систематично изучить рассматриваемую проблему, подкрепить теоретический материал практическими упражнениями.

На нашем семинаре-практикуме «Учимся диагностировать педагогические явления», применялись упражнения на:

– определение диагностического ресурса исследовательских методик, где педагогам предлагалось изучить целевое назначение, содержание и структуру диагностических методик и представить их аннотированное описание, используя образец выполнения задания;

– сравнение диагностических методик, здесь было дано задание проанализировать и выявить достоинства и недостатки предложенного выше диагностического инструментария;

– развитие умения подбирать, диагностический инструментарий, адаптировать его при необходимости, воспитателям было предложено подобрать диагностические методики для оценки заданных характеристик объекта;

– развитие умения определять критерии и показатели диагностируемого объекта (явления), предлагалось рассмотреть детскую любознательность как диагностируемое явление.

Заключительной формой работы третьего цикла, нами был выбран квест. Данная современная нетрадиционная форма методической работы, на наш взгляд, очень актуальна сегодня. Понятие «quest» в переводе с английского означает «поиск». Поиск посредством увлекательной игры для команды из нескольких человек. В игре такого жанра всегда предполагается выполнение какого-нибудь определенного задания (нескольких заданий), в котором в ограниченный промежуток времени необходимо что-то разыскать (предмет, подсказку, сообщение), это необходимо для того чтобы продолжить движение дальше.

Наш квест на тему «Развитая диагностическая компетентность воспитателя – условие обеспечения качества дошкольного образования», предполагал выполнение нескольких заданий в малых группах и носил соревновательный характер. Воспитатели делились на четыре подгруппы, по три человека в каждой. За каждое выполненное задание подгруппа получала карточку со словом, из которых по окончании игры выстраивалась ключевая фраза «Диагностическая компетентность воспитателя важный фактор развития качества дошкольного образования», поэтому наш квест состоял из девяти заданий, которые педагоги получали на *определенной станции*, предложенные карточки с заданиями учитывали ранее изученный и освоенный воспитателями теоретический и практический материал,

относящийся к диагностической деятельности педагогов. Несколько станций были связаны с компонентами качества дошкольного образования: «Станция РППС», «Станция взаимоотношений», «Станция партнерства», выполняя задания, предложенные в данных пунктах, педагоги демонстрировали свою компетентность в вопросах качества дошкольного образования, закрепляли полученные в ходе формирующих мероприятий знания, умения и навыки.

Данная работа позволила участникам квеста проанализировать, обобщить и систематизировать полученные ранее знания, осознать ценность диагностической деятельности как условия результативности педагогической деятельности воспитателей дошкольной организации.

Таким образом, в ходе последовательного проведения описанных выше мероприятий, направленных на развитие диагностической компетентности, у воспитателей была сформирована система знаний о педагогической диагностике, освоены практические действия необходимые для проектирования диагностической деятельности. Данный вид деятельности заинтересовал большинство педагогов, многие, пересмотрели свое отношение к диагностической деятельности, осознали важность и значимость в овладении диагностическими умениями, а значит проведенная работа по развитию диагностической компетентности была результативной.

2.4. Анализ и интерпретация результатов исследования

С целью выявления уровня развития диагностической компетентности педагогов после реализации совокупности условий посредством цикла мероприятий, проведенных в условиях дошкольной образовательной организации, был произведен итоговый диагностический срез.

При проведении контрольного среза были использованы процедуры, что и на констатирующем этапе нашего исследования: тестирование, метод беседы, анализ педагогической документации, метод наблюдения.

Обработка полученных данных контрольного среза представлена в Приложении М.

Результаты изучения теоретического компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе эксперимента

Представим уровни сформированности *теоретического компонента* диагностической компетентности педагогов на рисунке 8.

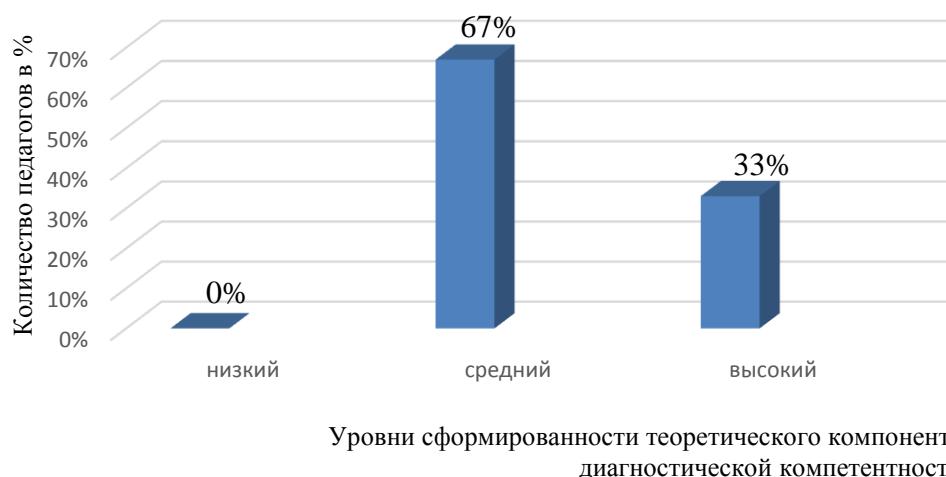


Рис. 8. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности теоретического компонента диагностической компетентности

Результаты, полученные посредством повторного тестирования педагогов, показали положительную динамику сформированности уровня теоретического компонента диагностической компетентности. На большинство вопросов оценочного теста педагоги ответили правильно, с заданиями, вызывавшими наибольшее затруднения при первичном тестировании, они справились лучше, не допускали ошибок при определении ведущих и дополнительных методов диагностики, хорошо ориентировались в диагностических методиках.

Результаты изучения практического компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе эксперимента

Представим уровни сформированности *практического компонента* диагностической компетентности педагогов на рисунке 9.

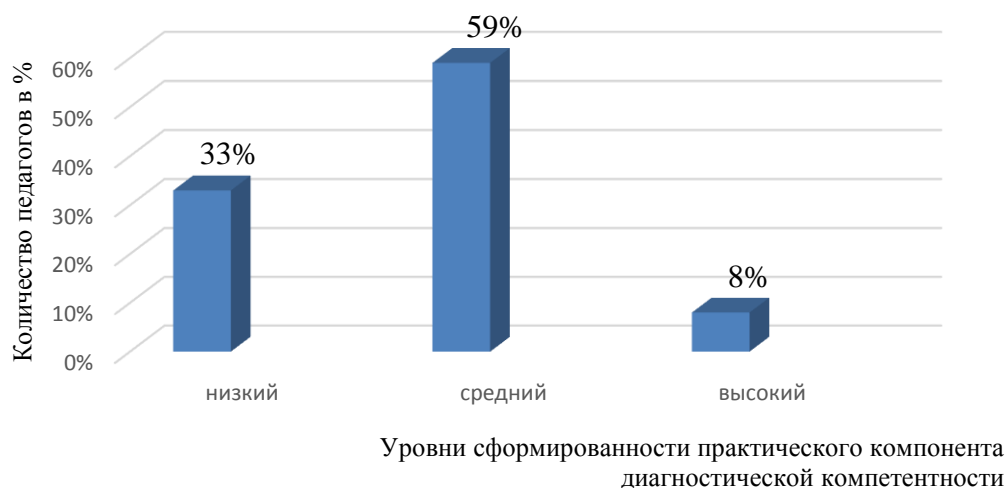


Рис. 9. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности практического компонента диагностической компетентности

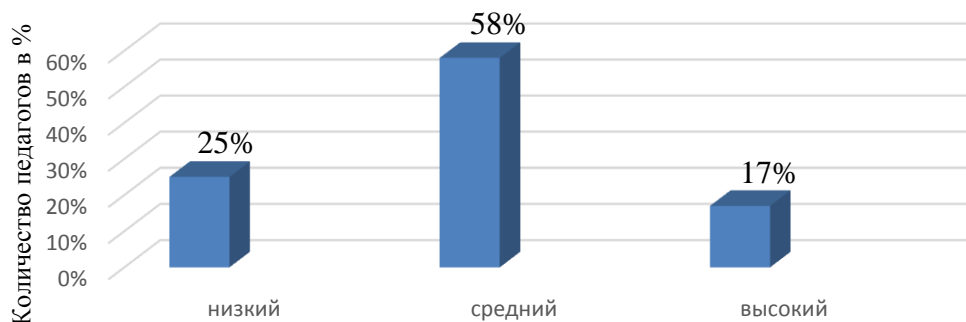
По результатам повторного опроса в виде беседы наблюдается тенденция к положительной динамике в плане сформированности у педагогов практических умений, относящихся к диагностической деятельности, что подтверждалось ответами воспитателей. Они лучше ориентировались в диагностическом инструментарии, перечисляли диагностические методы и методики, могли определить их назначение. Также по ответам педагогов было видно, что они подбирали, адаптировали и применяли диагностические методы и методики в своей педагогической деятельности, фиксировали результаты на листах наблюдения и пытались анализировать данные полученные в ходе диагностики. Они перечисляли используемые ими диагностические методики, рассказывали где и с какой целью их применяли. Большинство воспитателей делились информацией о

том, что испытывают затруднения в разработке диагностического инструментария и обработке результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что необходима дальнейшая методическая работа с педагогами дошкольной образовательной организации по развитию их диагностической компетентности.

Результаты изучения личностного компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе эксперимента

Представим уровни сформированности личностного компонента диагностической компетентности педагогов на рисунке 10.



Уровни сформированности личностного компонента диагностической компетентности

Рис. 10. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням сформированности личностного компонента диагностической компетентности

Результаты повторной беседы контрольного среза выявили положительную динамику сформированности личностного компонента диагностической деятельности воспитателей. Ответы на вопросы подтверждали, что после проведенного цикла формирующих мероприятий многие воспитатели стали проявлять больше интереса к диагностической деятельности, определять ее как важную составляющую педагогической деятельности.

Представим обобщенные данные по уровням сформированности изучаемых выше компонентов диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе эксперимента в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности компонентов диагностической компетентности

Уровни	Компоненты диагностической компетентности		
	Теоретический	Практический	Личностный
	Количество педагогов, %	Количество педагогов, %	Количество педагогов, %
Низкий	0% (0 чел.)	33% (4 чел.)	25% (3 чел.)
Средний	67% (8 чел.)	59% (7 чел.)	58% (7 чел.)
Высокий	33% (4 чел.)	8% (1 чел.)	17% (2 чел.)

Результаты изучения развития диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на контрольном этапе эксперимента

Представим сводные данные по уровням развития *диагностической компетентности* педагогов МБДОУ № X в таблице 6 и на рисунке 11.

Таблица 6

Уровни развития диагностической компетентности педагогов на контрольном этапе эксперимента

Респондент	Уровни развития компонентов диагностической компетентности			
	Теоретический компонент	Практический компонент	Личностный компонент	Диагностическая компетентность
Воспитатель 1	средний	средний	средний	средний
Воспитатель 2	высокий	средний	средний	средний
Воспитатель 3	высокий	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 4	средний	низкий	средний	средний
Воспитатель 5	средний	средний	средний	средний
Воспитатель 6	средний	средний	низкий	средний
Воспитатель 7	высокий	высокий	высокий	высокий
Воспитатель 8	высокий	средний	высокий	высокий
Воспитатель 9	средний	средний	средний	средний
Воспитатель 10	средний	низкий	средний	средний
Воспитатель 11	средний	низкий	низкий	низкий
Воспитатель 12	средний	низкий	средний	средний

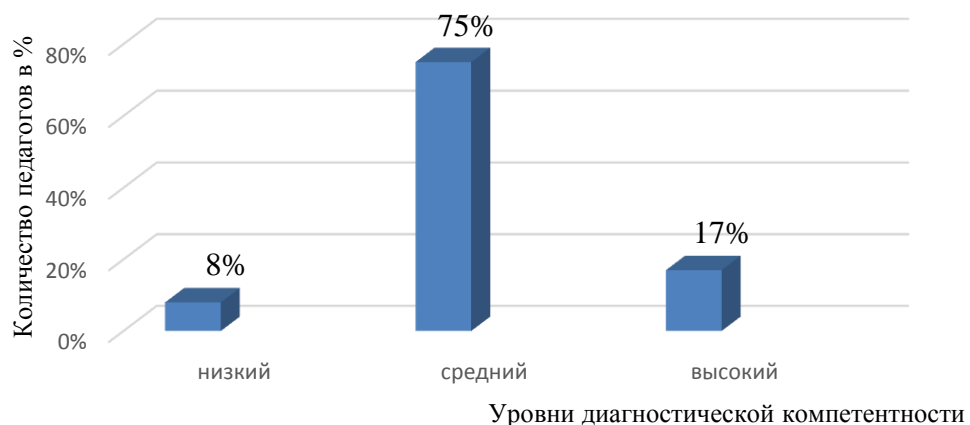


Рис. 11. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням развития диагностической компетентности

На основании полученных результатов контрольного среза, можно констатировать, что после проведенной экспериментальной работы формирующего этапа нашего исследования, отмечается положительная динамика развития диагностической компетентности воспитателей дошкольной организации.

Зафиксировано снижение низкого уровня по всем компонентам данной компетентности: теоретическому – с 42% до 0%, практическому – с 75% до 42%, личностному – с 59% до 25%.

Значительно возрос средний уровень всех компонентов исследуемой компетентности: теоретический – от 50% до 67%, практический – от 25% до 50%, личностный – от 33% до 58%.

В соответствии с обобщенными данными, представленными в Приложении С наблюдается увеличение количества педагогов с высоким уровнем сформированности диагностической компетентности: теоретический – от 8% до 33%, практический – от 0% до 8%, личностной – от 8% до 17%.

Таким образом, анализ полученных результатов контрольного среза показал, что для всех компонентов диагностической компетентности воспитателей дошкольной образовательной организации характерна тенденция к изменению показателей, характерных для среднего и высокого

уровней, при этом полученные данные свидетельствуют о слабо выраженной динамике в изменении практического компонента диагностической компетентности. Это может свидетельствовать о том, что проведенного цикла мероприятий формирующего этапа экспериментальной деятельности недостаточно, требуется дальнейшая методическая работа в данном направлении.

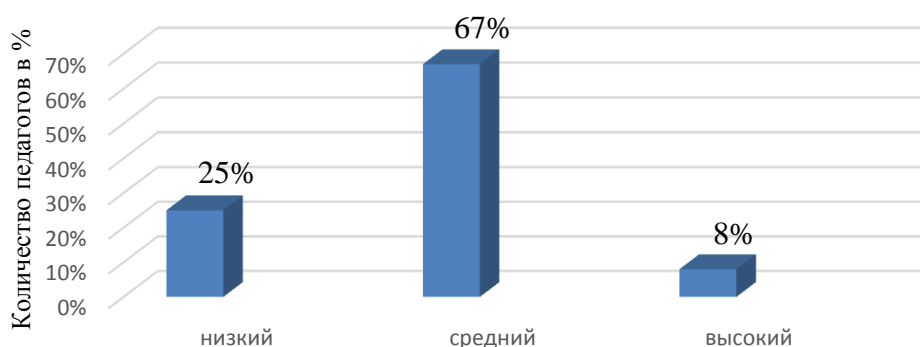
Сравнительный анализ результатов обобщенного уровня развития диагностической компетентности воспитателей представлен в таблице 7.

Таблица 7

Уровни развития диагностической компетентности	Сводные данные констатирующего этапа эксперимента	Сводные данные контрольного этапа эксперимента
	Количество педагогов в %	Количество педагогов в %
Низкий	67%(8 чел.)	8% (1 чел.)
Средний	25%(3 чел.)	75%(9 чел.)
Высокий	8%(1 чел.)	17%(2 чел.)

Результаты диагностики качества взаимодействия воспитателей и детей дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента

Представим уровни качества взаимодействия воспитателей и детей дошкольного возраста на рисунке 12.



Уровни качества взаимодействия

Рис 12. Распределение выборочной совокупности педагогов по уровням качества взаимодействия

В ходе повторного наблюдения за качеством взаимодействия воспитателей и детей в дошкольной образовательной организации были получены следующие результаты: большинство индикаторов оценочного листа подтвердили, что положительные изменения в отношениях с детьми имеются. Так, у одного из воспитателей отношение к детям стало ласковее, доброжелательнее. Однако остались педагоги, у которых данные изменения наблюдаются незначительно.

Результаты диагностики качества развивающей предметно-пространственной среды группы на контрольном этапе эксперимента

Представим уровни качества развивающей предметно-пространственной среды групп на рисунке 13.

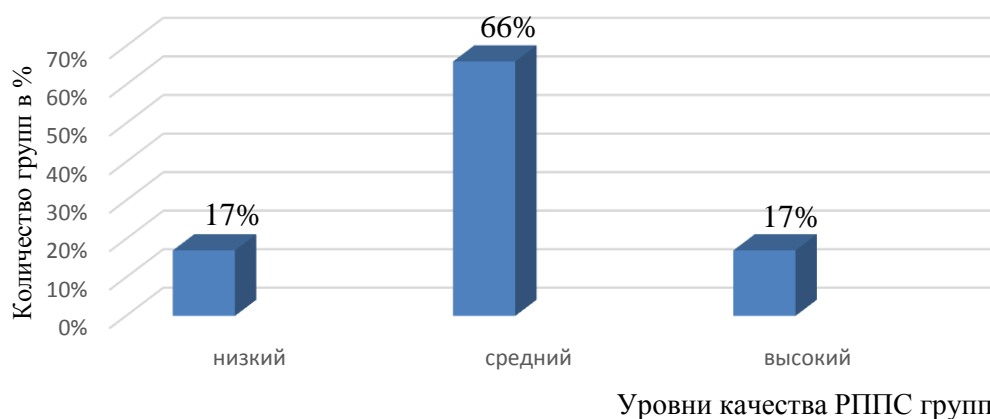


Рис 13. Распределение выборочной совокупности групп по уровням качества развивающей предметно-пространственной среды группы

В ходе повторного наблюдения отмечается положительная динамика по всем компонентам развивающей предметно-пространственной среды. Произошли изменения в групповых зонах, они стали более насыщеннее, полифункциональнее, доступнее для детей. Появилось много зон имеющих ясные границы, пополнился дидактический материал разнообразными пособиями, необходимыми для конкретной деятельности детей в определенном пространстве, удовлетворяющий их потребностям и интересам.

Результаты выявления удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования на контрольном этапе эксперимента

Для выявления удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования эксперимента семьям воспитанников было повторно роздано девяносто четыре анкеты, обработано восемьдесят девять анкет. Обработка полученных данных представлена в Приложение О.

Обратимся к обобщенным результатам, представленным в таблице 8.

Таблица 8

Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством ДО

	<i>Вопросы анкеты</i>	<i>Количество обработанных анкет</i>	<i>Сумма баллов</i>	<i>Среднее значение</i>
1	Моему ребенку нравится ходить в детский сад	89	129	1,4
2	Работа воспитателей достаточна, чтобы мой ребенок хорошо развивался и был благополучен	89	132	1,5
3	Воспитатели учитывают интересы и точку зрения моего ребенка	89	111	1,2
4	Мой ребенок хорошо ухожен, за ним ведется хороший присмотр	89	159	1,8
5	Я знаю, что мой ребенок находится в детском саду в безопасности	89	133	1,5
6	Меня устраивает психологическая атмосфера, созданная в группе	89	133	1,5
7	Меня устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы	89	160	1,8
8	Воспитатели стараются выяснить мою точку зрения на различные аспекты образовательной деятельности	89	155	1,8
9	Воспитатели учитывают мое мнение как родителя	89	107	1,2

Представим удовлетворенность родителей качеством дошкольного образования на рисунке 14.

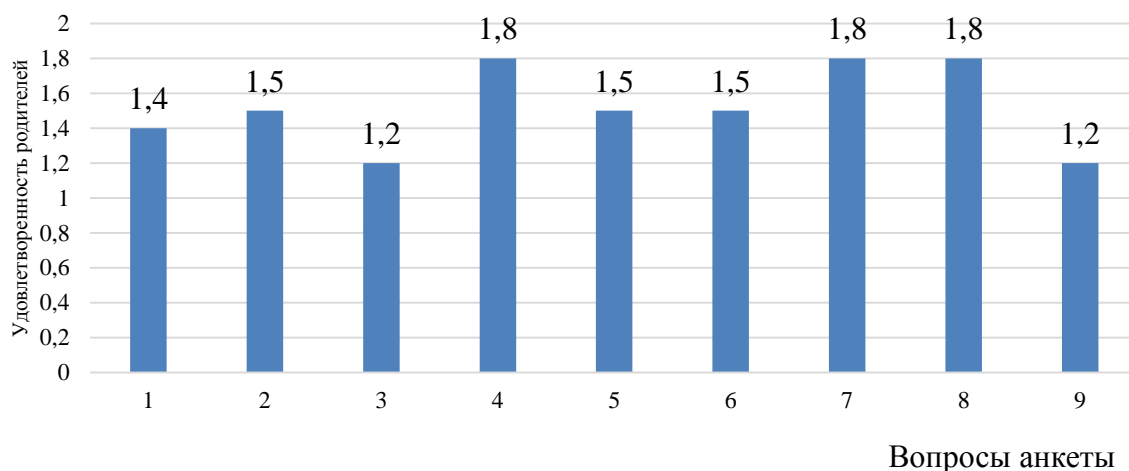


Рис. 14. Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

Сводные данные анкет

Представим обобщенные данные удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования констатирующего и контрольного этапа эксперимента на рисунке 15.

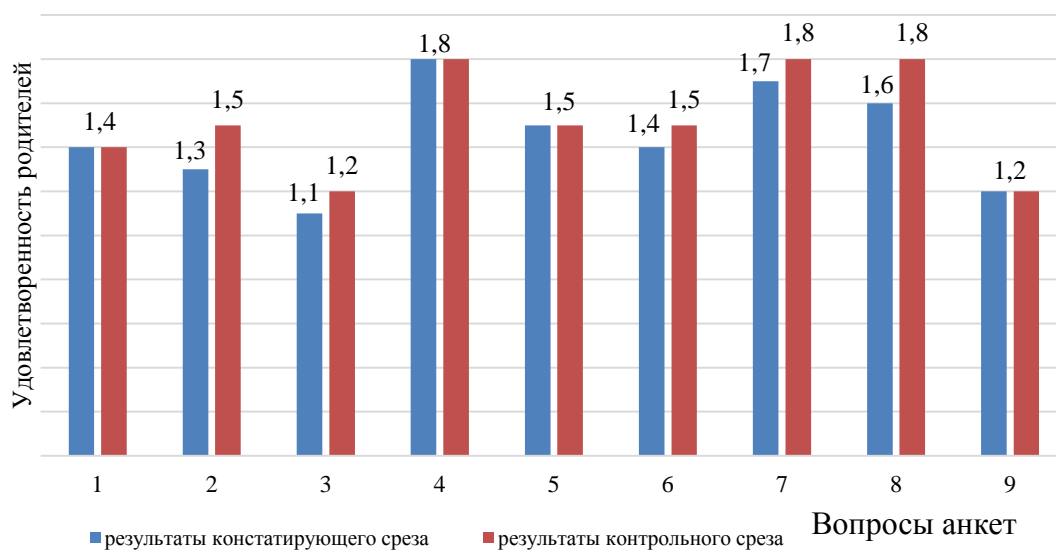


Рис. 15. Обобщенные результаты изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

Таким образом, в соответствии с обобщенными результатами удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования наблюдается положительная динамика степени удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг.

Анализ полученных обобщенных результатов контрольного этапа эксперимента показал положительную динамику развития всех исследуемых нами компонентов образовательного качества: взаимодействие воспитателей и детей; развивающая предметно-пространственная среда группы; удовлетворенность родителей качеством дошкольного образования. В связи с чем, можно отметить положительную тенденцию развития качества дошкольного образования в МБДОУ № X.

Представим сводные данные выраженности отдельных компонентов качества образования в МБДОУ № X на контрольном этапе эксперимента в таблице 9.

Таблица 9

Уровни развития	Компоненты качества образования		
	Качество взаимодействия	Качество РППС групп	Удовлетворенность родителей
	Количество педагогов, %	Количество групп, %	Количество педагогов, %
Низкий	25%(3 чел.)	17%(1 гр.)	17%(2 чел.)
Средний	67%(8 чел.)	66%(4 гр.)	50%(6 чел.)
Высокий	8%(1 чел.)	17%(1 гр.)	33%(4 чел.)

Для изучения взаимосвязи между диагностической компетентностью воспитателей дошкольной организации и качеством дошкольного образования был проведен корреляционный анализ по Спирмену (r_s). Сводные данные развития диагностической компетентности и развития компонентов качества дошкольного образования, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента представлены в таблице 10. Расчет коэффициента ранговой корреляции по Спирмену(r_s) представлен в Приложении Т.

Выявление взаимосвязи между диагностической компетентностью педагогов ДОО и качеством дошкольного образования

Эффективность обр. ср. ДК	Качество взаимодействия	Качество РППС групп	Удовлетворенность родителей
Высокий 17% (0,17)	8% (0,08)	17% (0,17)	33% (0,33)
Средний 75% (0,75)	67% (0,67)	66% (0,66)	50% (0,5)
Низкий 8% (0,08)	25% (0,25)	17% (0,17)	17% (0,17)

Таким образом, на основании результатов, полученных в ходе корреляционного анализа, можно сделать вывод о наличии прямой связи между диагностической компетентностью воспитателей дошкольной организации и качеством дошкольного образования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для реализации главного замысла исследования необходимо было провести констатирующий эксперимент. Цель данного эксперимента заключалась в более детальном изучении диагностической компетентности воспитателя как одного из условий обеспечения качества дошкольного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы, выявил отсутствие диагностического инструментария, направленного на изучение диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. В связи с чем нами была разработана *оценочная карта*, которая позволила отследить актуальный уровень развития диагностической компетентности воспитателей.

Следующим важным моментом нашего исследования, явилось изучение актуального уровня развития качества дошкольного образования. В связи с чем мы адаптировали разработки, предложенные специалистами Федерального института развития образования. С их помощью были изучены

компоненты качества дошкольного образования, такие как: качество взаимодействия воспитателя и детей дошкольного возраста; качество развивающей предметно-пространственной среды группы; удовлетворенность родителей качеством дошкольного образования.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, обозначили необходимость в организации методической работы, направленной на формирование диагностической компетентности. В связи с чем была разработана модель развития диагностической компетентности воспитателей, в структуре которой отображена логика процесса формирования данной компетентности в условиях дошкольной образовательной организации.

Каждый цикл мероприятий формирующего эксперимента был направлен на развитие отдельного компонента диагностической компетентности педагогов дошкольной организации и соответствовал условию, обозначенному в модели.

Для реализации первого условия с педагогами были проведены: *консультации* на темы «Диагностическая деятельность воспитателя как особый вид педагогической деятельности», «Педагогическая диагностика как средство оптимизации образовательной деятельности», «Роль воспитателя дошкольной организации в организации педагогической диагностики» и *семинары с использованием кейс метода*, предполагающие беседу с воспитателями в контексте анализа конкретных педагогических ситуаций. Данные формы методической работы помогли расширить теоретические знания педагогов о сущности диагностической деятельности, актуализировать опыт анализа конкретных педагогических ситуаций, моделировать решение проблемы на основе полученных теоретических знаний и имеющегося практического опыта.

Для реализации второго условия, предполагающее развитие личностного компонента диагностической деятельности были проведены *педсоветы-дискуссии*, работа в которых велась за круглым столом и

включала в себя кейсы, которые позволили участникам в ходе дискуссии посредством анализа конкретных педагогических ситуаций принимать оптимальные решения и приходить к общему мнению. Также воспитателям была предложена *самостоятельная творческая деятельность*, которая заключалась в написании эссе. Данная форма работы помогла педагогам шире изучить проблему качества образования, проникнуться данной темой, осознать важность и значимость диагностической деятельности для эффективного выстраивания образовательного процесса.

Для реализации третьего условия были проведены методические формы работы практической направленности: семинары-практикумы, квест.

Семинар-практикум позволил участникам подкрепить ранее изученный теоретический материал практическими упражнениями. Воспитатели поупражнялись в умении проектировать диагностическую деятельность: подбирать диагностические методики, выявлять недочеты в диагностическом инструментарии, адаптировать (корректировать) диагностическую методику. *Квест* явился заключительной формой всей методической работы и позволил педагогам проанализировать, обобщить и систематизировать полученные ранее знания, осознать ценность диагностической деятельности воспитателя как условия результативности педагогической деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что реализация формирующих мероприятий в условиях дошкольной образовательной организации способствовала овладению воспитателями системой знаний о педагогической диагностике; осознанию необходимости в развитии диагностических умений, принятию диагностической деятельности как значимой и важной составляющей педагогической деятельности, позволяющей воспитателям обеспечивать качество дошкольного образования.

В ходе исследования доказано, что модель формирования диагностической компетентности воспитателей и реализация программы мероприятий по трем циклам в течение восьми месяцев в условиях

дошкольной организации позволила повысить уровень развития диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование по проблеме развития диагностической компетентности как условия обеспечения качества дошкольного образования позволяет сделать следующее заключение:

1. Научный анализ понятия качество образования применительно к дошкольному образованию характеризуется гарантией реализации минимальных стандартов образования; способностью субъектов образования ставить цели в различных контекстах и достигать: качества полноценного развития ребенка, сохранения его здоровья, качества профессионально-личностных достижений педагогов дошкольной образовательной организации, качества управления системой дошкольного образования; способностью отвечать требованиям основных и косвенных потребителей, а также всех заинтересованных сторон; тенденцией к совершенствованию качества дошкольного образования.

2. Одним из значимых условий развития качества дошкольного образования является *развитая диагностическая компетентность* воспитателя дошкольной организации.

В современных исследованиях *диагностическая компетентность* определяется как *единство теоретической и практической готовности* педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Наряду с единством психолого-педагогических знаний, практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности, учёные отмечают такой ее компонент, как *стремление к творческому преобразованию педагогического процесса* и подчеркивают необходимость наличия у педагогов позитивного опыта собственной диагностической деятельности (Е.Н. Артеменок, Е.П. Ивутина, Н.В. Кутовая, Г.С. Саволайнен и др.)

3. Анализ научных источников по проблеме исследования позволил определить компонентный состав диагностической компетентности в который вошли: теоретический, практический и личностный компоненты. Данные компоненты явились показателями при разработке критериальных характеристик, которые в свою очередь позволили выявить актуальный уровень развития диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

4. Развитие диагностической компетентности воспитателей стало возможным через формирование ее компонентов, посредством совокупности условий: овладение воспитателем системой знаний о педагогической диагностике *как условие развития теоретического компонента*; осознание воспитателем необходимости развития диагностической компетентности *как условие развития личностного компонента*; освоение воспитателем практических действий необходимых для диагностической деятельности *как условие развития практического компонента*. Реализация обозначенных условий способствовала повышению уровней сформированности данных компонентов, а, следовательно, способствовала развитию диагностической компетентности воспитателя дошкольной организации.

5. Выполнение *первого условия*, позволило расширить теоретические знания педагогов, актуализировать опыт анализа конкретных практических ситуаций, моделировать решение проблемы на основе имеющихся теоретических знаний и практического опыта. Об эффективности данного условия свидетельствует положительная динамика: количество воспитателей с низким (с 42% до 0%) уровнем сформированности диагностической компетентности уменьшилось, а со средним (от 50% до 67%) и высоким (от 8% до 33%) уровнем увеличилось.

Осознание воспитателем необходимости развития диагностической компетентности *как выполнение второго условия*, предполагало личностное развитие воспитателя, т.е. принятие им диагностической деятельности как

ценности. В ходе формирующего этапа экспериментального исследования было доказано, что выбранные нами методические формы организации мероприятий способствовали повышению уровня сформированности личностного компонента диагностической компетентности. Данный факт определяется выявленной положительной динамикой: количество педагогов с низким (с 59% до 25%) уровнем сформированности диагностической компетентности уменьшилось, а со средним (от 33% до 58%) и высоким (от 8% до 17%) уровнем возросло.

Реализация третьего условия, позволила воспитателям овладеть практическими действиями по развитию умений проектировать диагностическую деятельность, эффективно работать с диагностическим инструментарием, о чем свидетельствует положительная динамика, выявленная в ходе контрольного эксперимента: увеличилось количество педагогов со средним уровнем сформированности диагностической компетентности (от 25% до 50%), уменьшилось с низким уровнем (с 75% до 42%). Зафиксировано появление высокого уровня (от 0% до 8%).

б. С целью выявления взаимосвязи между объектами нашего исследования был проведен корреляционный анализ по Спирмену (r_s). На основании статической обработки данных установлено, что существует достоверная связь между диагностической компетентностью воспитателя дошкольной организации и качеством дошкольного образования.

Таким образом, анализ данных экспериментальной работы подтвердил справедливость выдвинутой гипотезы. В ходе исследования были решены все поставленные задачи, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности // Оценивание качества педагогического образования: сборник материалов конференции. Красноярск, 2004. С. 53–59.

2. Азарян Н.А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления. М.: Изд-во РАО, 2014.

3. Аляутдинова Р.Н. Мониторинг как основа модели управления качеством обучения в дошкольном учреждении // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 81–85. URL: <https://expecducation.ru/ru/article/view?id=604> (дата обращения: 15.12.2017).

4. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–26.

5. Артеменок Е.Н. Диагностическая компетентность как интегративная профессионально-личностная характеристика педагога // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта, 2012. № 1 (67). С. 54–59.

6. Байкова Л.А. Обучение будущих учителей начальной школы диагностической деятельности: теория, методология, технология. На материале педагогических дисциплин: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01: Тула, 2004. 398 с.

7. Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение-управление по результатам: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 68 с.

8. Богуславец Л.Г., Майер А.А. Управление качеством дошкольного образования: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.

9. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования. Проблемы современного образования 2012. № 4. <http://www.pmedu.ru2>. С. 52–64.

10. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
11. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 288 с.
12. Большой словарь иностранных слов: А–Я: более 24 000 слов / Сост. А.Ю. Москвин М.: Центрполиграф, 2005. 815 с.
13. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: ИД «Астраханский университет», 2005. 211 с.
14. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб: Питер, 2013. 464 с.
15. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования / Вологда, 2013. 168 с.
16. Долгоруков А.М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. С. 21–44.
17. Дьячук А.А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях (учебное пособие). Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. 348 с.
18. Едакова И.Б. К вопросу об оценке качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС // Начальная школа плюс: до и после. 2013. № 12. С. 17–22.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.

21. Иванова Г.П. Критериальная база современного воспитания. URL:<http://web-local.ru/web-local/prep/rj/index.php?id = 368&p = 12673> (дата обращения: 12.05.18).

22. Ивутина Е.П. Диагностическая компетентность и технология ее формирования у студентов педагогических специальностей // Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. Т.13, 2007. С. 55–58.

23. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014. 224 с.

24. Ильин Г.Л. Инновации в образовании: Учебное пособие М.: Прометей, 2015. С. 425(7).

25. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1999. 240 с.

26. Качалов В.А. Проблемы управления качеством в вузах // Стандарты и качество. 2000. № 5. С. 82–85.

27. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. А.В. Козырева и Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.

28. Кутовая Н.В. Формирование диагностической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Педагогика и психология. М.: Вестник, 2012. С. 65.

29. Маврина Н.В., Мотышева А.А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения как субъектов развития образовательного учреждения // Прикладная психология и психоанализ. № 5 2006. С. 30–31.

30. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.

31. Ненартович А.А., Яценко И.А. К вопросу о готовности педагогов к обеспечению качества дошкольного образования. Научно-методический

электронный журнал «Концепт». 2018. № V6. С. 60–65. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186053.htm> (дата обращения: 12.05.18)

32. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384). URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.10.2017).

33. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.

34. Панкова Г.В., Лузан М.М., Сергеева М.А. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта). // «Концепт». 2016. С. 231–235. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56854.htm>.

35. Панфилова О.И. Повышение профессиональной компетенции педагогов в области воспитания в процессе педагогической деятельности // Молодой ученый. 2016. № 15. С. 488–491.

36. Плотников М.В., Черняковская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, 2014. 208 с.

37. Поташник М.М., Ямбург Е.А., Матрос Д.Ш. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

38. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. № 5. Т. 2. С. 155–157. URL: <https://moluch.ru/archive/28/3073/> (дата обращения: 28.07.2017).

39. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 декабря 2014 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

40. Профессиональный стандарт «Педагог» («Воспитатель», «Учитель»): утв. приказом Министерства труда и социальной защиты

Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
URL: <https://rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html> (дата обращения: 12.05.18)

41. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. № 3, 2010. С. 10–13.

42. Рыжаков М.В. Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований // Образовательные стандарты: проблемы и перспективы: Тез. докл. Междунар. Конф. М.: МЦНТИ, 1995. С. 42–45.

43. Саволайнен Г.С. Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. С. 94–101.

44. Сафонова О.А. Мониторинг качества образования в дошкольном образовательном учреждении. // Управление дошкольного образования. № 6, 2002. 96 с.

45. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

46. Скоролюпова О.А. Качество дошкольного образования: концептуальные подходы к определению и оценке // Дошкольное воспитание. № 2, 2012. С. 13–26.

47. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

48. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 124 с.

49. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / под ред. Л.М. Баш. М.; 2005, 374 с.

50. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.10.2017).

51. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки 92РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 09.09.2016).

52. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: 2006. 584 с.

53. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 34–39.

54. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст: Современное дошкольное образование. М., 2012.

55. Щепотин А.Ф. Эффективная система методической работы с педагогическими кадрами // Профессиональное образование. 2012. № 8. С. 58–62.

56. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: учебно-методическое пособие Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 252 с.

57. Юдина Е.Г. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей ДОУ. М: Просвещение. 2003. 92 с.

58. Юдина Е.Г. Позиция взрослого во взаимодействии с ребенком дошкольного возраста: Теоретическая и экспериментальная психология. М.: № 2 2009 г.

59. Яценко И.А. Вопросы взаимосвязи стандартизации и качества дошкольного образования в перспективе отечественного и зарубежного педагогического опыта // Вестник Орловского государственного университета. Орел, 2013. № 2 (31). С. 124–127.

60. Яценко И.А. Внутренняя экспертиза качества образовательной деятельности в современной дошкольной организации (по материалам отечественного и зарубежного педагогического опыта) // Материалы I

Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей в негосударственных дошкольных образовательных организациях» (22 ноября 2014 г.). Красноярск: Город детства, 2014. С. 13-17.

61. Яценко И.А. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: практикум / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 128 с.

61. Fthenakis, Wassilios E.: Erziehungsqualität: Operationalisierung. Empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Weinheim und Basel 1998, S. 52–74.

62. Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.) (3. Auflage; 2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. P. 78.

63. Viernickel, Susanne [u.a.] (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin, 2013. P. 235.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Таблица 1

Оценочная карта для изучения уровня развития диагностической компетентности педагогов ДОО

Диагностическая компетентность воспитателя				
Теоретический компонент				
<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	Уровни развития диагностической компетентности		
		низкий	средний	высокий
1. Владение знаниями о сущности педагогической диагностики	<i>Владеет информацией о целях и задачах педагогической диагностики Имеет представление о объекте и предмете педагогической диагностики Владеет информацией о принципах педагогической диагностики Знает алгоритм проведения педагогической диагностики</i>	Представления об основных структурных компонентах, входящих в область педагогического диагностики не сформированы или сформированы частично	Представления об основных структурных компонентах, входящих в область педагогической диагностики	Представления об основных структурных компонентах, входящих в область педагогической диагностики сформированы в полном объеме
2. Владение знаниями о диагностическом инструментарии	<i>Перечисляет основные методы педагогической диагностики, раскрывая их содержание</i>	Знания об основных диагностических методах и методиках не сформированы или сформированы частично	Знания о диагностических методах и методиках фрагментарны	Знания об основных диагностических методах и методиках сформированы в полном объеме
3. Владение знаниями о способах фиксации и обработке диагностической информации	<i>Имеет представление о способах фиксации результатов диагностирования Владеет информацией о диагностических методах измерения Имеет представление об ИКТ-технологиях обработки данных</i>	Представления о способах фиксации и обработке полученных данных не сформированы или сформированы частично	Представления о способах фиксации и обработке полученных данных фрагментарны	Представления о способах фиксации и обработке полученных данных сформированы в полном объеме

Практический компонент				
<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	Уровни развития диагностической компетентности		
		низкий	средний	высокий
1. Умение проектировать диагностическую деятельность	<i>Определять цели педагогической диагностики Определять объект и предмет педагогической диагностики Определять критерии и показатели диагностируемого объекта (явления) Подбирать диагностические методы и методики для решения конкретных задач диагностической деятельности Выявлять недочеты в диагностической методике Адаптировать (корректировать) диагностическую методику Разрабатывать диагностический инструментарий</i>	Умение планировать диагностическую деятельность, подбирать диагностический инструментарий частично либо полностью отсутствует	Умение планировать диагностическую деятельность, подбирать диагностический инструментарий развито слабо	Умение планировать диагностическую деятельность, подбирать диагностический инструментарий развито в полном объеме
2. Умение осуществлять диагностическую деятельность	<i>Вести включенное наблюдение за детьми в процессе разных видов детской деятельности Проводить нестандартизированные беседы с детьми Сочетать методы диагностики с целью получения более достоверной информации о изучаемом объекте (явлении) Организовать (вовлечь ребенка, детей) в совместную деятельность (взрослый, сверстники) основанную на диагностике Проводить диагностирование посредством отобранной, адаптированной или разработанной диагностической методики</i>	Умение осуществлять диагностическую деятельность частично либо полностью отсутствует	Умение осуществлять диагностическую деятельность развито слабо возможно только под руководством педагога-наставника	Умение осуществлять диагностическую деятельность развито в полном объеме

3. Умение фиксировать, обрабатывать и	<i>Заполнять протоколы, листы наблюдений, диагностические карты, дневники и т.п.</i>	Умение обрабатывать	Умение обрабатывать	Умение обрабатывать диагностические
--	--	---------------------	---------------------	-------------------------------------

практически реализовывать диагностическую информацию	<i>Анализировать результаты диагностики Обрабатывать диагностические данные посредством шкалирования и интерпретации Производить количественную обработку данных и представлять диагностические данные в графической форме Переводить количественные показатели в качественные Использовать полученные результаты диагностики в планировании и организации дальнейшей педагогической деятельности</i>	диагностические данные и на основе полученных результатов прогнозировать и осуществлять педагогическую деятельность частично либо полностью отсутствует	диагностические данные и на основе полученных результатов прогнозировать и осуществлять педагогическую деятельность и развито слабо	данные и на основе полученных результатов прогнозировать и осуществлять дальнейшую педагогическую деятельность развито в полном объеме
Личностный компонент				
Критерии	Показатели	Уровни развития диагностической компетентности		
		низкий	средний	высокий
1. Потребность в пополнении знаний о педагогической диагностике	<i>Проявляет интерес к познанию сущности, задач и функций педагогической диагностики Связывает диагностическую деятельность со способом реализации собственного творческого потенциала и саморазвития</i>	Активность в поиске знаний о педагогической диагностике отсутствует	Активность в поиске знаний о педагогической диагностике выражена слабо	Активность в поиске знаний о педагогической диагностике ярко выражена
2. Стремление к построению педагогической деятельности на диагностической основе	<i>Проявляет интерес к диагностической деятельности Демонстрирует способность к проектированию диагностической деятельности Проявляет инициативу и самостоятельность при организации диагностической деятельности</i>	Способность к проектированию диагностической деятельности, инициатива и самостоятельность в ее организации не проявляется	Способность к проектированию диагностической деятельности, инициатива и самостоятельность в ее организации проявляется слабо	Способность к проектированию диагностической деятельности, инициатива и самостоятельность в ее организации ярко выражена
3. Позитивное отношение к диагностической деятельности, признание ее ценности	<i>Считает диагностическую деятельность важной составляющей педагогической деятельности Высказывается о необходимости включения в педагогическую деятельность диагностического компонента</i>	Ценность диагностической деятельности не осознается	Ценность диагностической деятельности осознается частично	Абсолютное признание ценности диагностической деятельности

Оценочный тест

Цель: выявить уровень *теоретического компонента* диагностической компетентности воспитателя.

Уважаемый респондент, отвечая на вопросы теста, необходимо выбрать правильный ответ или несколько ответов (обвести кружочком или поставить галочку), отвечая на пятый вопрос теста установить последовательность (пронумеровать).

Задание 1. *Актуальная цель педагогической диагностики в дошкольной образовательной организации*

- a. получение качественно новых результатов
- b. получение оперативной информации о реальном состоянии и тенденциях изменения объекта диагностирования для коррекции педагогического процесса
- c. выявление динамики развития физических, личностных, интеллектуальных качеств дошкольников

Задание 2. *Что будет является предметом педагогической диагностики, если в качестве объекта рассматриваются условия обучения и воспитания:*

- a. личные особенности ребенка
- b. профессиональная компетентность педагога
- c. взаимодействие с семьей
- d. особенности взаимодействия педагога с детьми
- e. деятельностные умения ребенка
- f. предметно-пространственная среда группы
- g. особенности взаимодействия ребенка со сверстниками
- h. методы обучения детей дошкольного возраста

Задание 3. *Какой метод диагностики позволяет воспитателю посредством целенаправленного восприятия познать педагогическое явление?*

- a. беседа
- b. анкетирование
- c. наблюдение
- d. анализ продуктов творчества детей

***Задание 4.** К дополнительным методам педагогической диагностики в дошкольной образовательной организации относятся*

- a. наблюдение
- b. анализ продуктов творчества детей
- c. тест
- d. беседа
- e. анкетирование

***Задание 5.** Расставьте этапы проведения педагогической диагностики в последовательном порядке*

- a. сбор информации о диагностируемом объекте
- b. практическое использование результатов педагогической диагностики, с целью преобразования объекта
- c. прогнозирование перспектив дальнейшего развития объекта
- d. определение объекта, цели и задач педагогической диагностики
- e. обработка данных, полученных в ходе диагностики (анализ, интерпретация)
- f. выбор диагностических средств (метода, методик)

***Задание 6.** Какие методы педагогической диагностики являются ведущими в дошкольной образовательной организации?*

- a. анкетирование
- b. беседа
- c. тест
- d. анализ продуктов детского творчества
- e. интервьюирование
- f. наблюдение
- g. диагностические ситуации

Задание 7. Какой принцип педагогической диагностики ориентирует воспитателей находить в диагностической деятельности не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития?

- a. принцип компетентности
- b. принцип процессуальности
- c. принцип объективности
- d. принцип персонализации
- e. принцип целостного изучения образовательного процесса

Задание 8. Посредством какой диагностической методики, можно определить уровень коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками

- a. «Секрет» (Т.А. Репина)
- b. «Рукавички» (Г. Л. Цукерман)
- c. «Лесенка» (Т.Д. Марцинковская)
- d. «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)
- e. «Мозаика» (В.М. Холмогорова, Е.О. Смирнова)

Задание 9. Наиболее часто применяемая форма записи, которая ведется в ходе периодического наблюдения

- a. дневник
- b. заметка
- c. протокол
- d. лист наблюдения
- e. диагностическая карта

Задание 10. С помощью какого диагностического метода измерения, качественные психологические явления получают свое числовое выражение в форме количественных оценок

- a. шкалирование
- b. регистрация
- c. ранжирование

Обработка данных:

За выполнение заданий № 1, 3, 7, 8, 9, 10 выставляется: 1 балл – за верный ответ, 0 баллов – за неверный ответ.

За выполнение заданий № 2, 6 в зависимости от полноты и правильности ответа выставляется от 0 до 2 баллов.

За выполнение заданий № 4, 5 в зависимости от полноты и правильности ответа выставляется от 0 до 3 баллов.

Кодификатор проверяемых знаний

<i>№ п/п</i>	<i>Проверяемые знания</i>	<i>Правильные ответы</i>
1.	О сущности педагогической диагностики	Задание 1 – <i>b</i> Задание 2 – <i>c, f, h</i> Задание 5 – <i>d, f, a, e, c, b</i> Задание 7 – <i>d</i>
2.	О диагностическом инструментарии	Задание 3 – <i>c</i> Задание 4 – <i>b, c, e</i> Задание 6 – <i>b, f</i> Задание 8 – <i>d</i>
3.	О способах фиксации диагностической информации и обработке полученных данных	Задание 9 – <i>c</i> Задание 10 – <i>a</i>

***Метод беседы по изучение личностного компонента
диагностической компетентности воспитателей***

Цель: выявить уровни сформированности личностного и практического компонента диагностической компетентности воспитателя

1. Является ли педагогическая диагностика, на Ваш взгляд, важной и значимой составляющей педагогической деятельности?
2. *В чем именно, на Ваш взгляд, заключается значимость педагогической диагностики в образовательном процессе?*
3. *Как Вы считаете, какую функцию выполняет педагогическая диагностика для ребенка и на что направлена для взрослого?*
4. Используете ли Вы педагогическую диагностику в своей профессиональной деятельности?
5. *Что для Вас будет являться стимулом к проведению данного вида деятельности – собственное желание или требование вышестоящих лиц?*
6. *Какими умениями, на Ваш взгляд, должен обладать педагог компетентный в данном направлении?*
7. Считаете ли Вы важным изучение индивидуального развития ребенка, посредством диагностики?
8. Ведете ли Вы включенное наблюдение за детьми в процессе разных видов детской деятельности?
9. Проводите ли Вы нестандартизированные (свободные) беседы с детьми с целью диагностирования?
10. Анализируете ли Вы продукты творческой деятельности детей?
11. Используете ли Вы диагностические ситуации, «провоцирующие» деятельность ребенка, которую хотите пронаблюдать?
12. *Как Вы думаете нужно ли сочетать методы педагогической диагностики? С какой целью?*
13. *Перечислите диагностические методики, которые Вам известны? Есть ли у Вас опыт их применения?*

14. Способны ли Вы самостоятельно подбирать и адаптировать (корректировать при необходимости) диагностический инструментарий?
15. Фиксируете ли Вы полученную в ходе диагностической деятельности информацию?
16. *В каких формах Вы фиксируете результаты диагностики?*
17. Вызывает ли данный вид деятельности у Вас интерес?
18. Хотели бы Вы, чтобы в вашей образовательной организации, проходили мероприятия по формированию диагностических умений?

Обработка данных:

За ответы на односложные вопросы (1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18) выставляется: 1 балл – за положительный ответ; 0 баллов – за отрицательный ответ.

За развернутый ответ на вопросы (2, 3, 5, 6, 12, 13, 16) расставляются баллы, с использованием *ключа*: 1 балл – за полный ответ; 0,5 балла за частичный ответ; 0 баллов – за отсутствие ответа.

Ключ к вопросам беседы развернутого характера:

2. Значимость педагогической диагностики заключается в том, что она позволяет измерить эффективность педагогической деятельности.

3. Для ребенка педагогическая диагностика выполняет функцию педагогического сопровождения, позволяя ему выбирать и выстраивать свой образовательный маршрут. Для педагога она направлена на выявление затруднений воспитанников с целью оказания своевременной помощи в преодолении выявленных затруднений; на оптимизацию образовательного процесса.

4. Если при ответе на данный вопрос беседы, респондент отвечает – *по собственному желанию*, ставится 1 балл; *по требованию вышестоящих лиц* – 0 баллов.

5. Педагог, обладающий диагностическими умениями, способен:

– проводить диагностические измерения (организовывать диагностическую деятельность и в ходе ее осуществлять сбор диагностической информации);

– анализировать и интерпретировать данные, полученные в ходе диагностики;

– прогнозировать цели и результат педагогического влияния.

11. Для получения более достоверной диагностической информации.

12. *Условия для расстановки баллов, при ответе на этот вопрос беседы:* респондент называет более 5 методик, ставится 1 балл; называет 3 диагностические методики – 0,5 балла; затрудняется ответить – 0 баллов.

15. *Условия для расстановки баллов, при ответе на этот вопрос беседы:* если респондент называет более 3-х форм, ставится 1 балл; 1–2 формы – 0,5 балла; затрудняется ответить – 0 баллов.

Практический компонент

0–3,3 баллов – низкий уровень

3,4–6,7 баллов – средний уровень

6,8–10 баллов – высокий уровень

Личностный компонент

0–2,3 баллов – низкий уровень

0–2,3 баллов – низкий уровень

4,8–7 баллов – высокий уровень

Лист оценивания качества взаимодействия воспитателя с детьми

№ показателя	№ индикатора	Показатели и индикаторы	Показатель /индикатор подтверждается 3	Показатель /индикатор скорее подтверждается 2	Показатель /индикатор скорее не подтверждается 1	Показатель /индикатор не подтверждается 0	Среднее
1		Создание и поддержка доброжелательной атмосферы в группе детского сада					
	1	Общается с детьми дружелюбно, уважительно, вежливо					
	2	Поддерживает доброжелательные отношения между детьми, помогает развивать позитивные социальные взаимодействия (предотвращает конфликтные ситуации; собственным примером демонстрируют положительное отношение ко всем детям)					
	3	Не ограничивает естественный шум в группе (подвижные игры, смех, свободный разговор и пр.)					
	4	Голос взрослого не доминирует над голосами детей					
	5	Дети постоянно находятся в поле внимания взрослого, который при необходимости включается в игру и другие виды деятельности					
	6	Не применяет методы физического наказания или другие негативные дисциплинарные способы наказания, обижаящие, пугающие или унижающие детей					

2		Создание условий по установлению доверительных отношений с детьми					
	1	Обращается к детям по имени, в ходе общения проявляет нежность (гладит по голове, обнимает и					
	2	В индивидуальном общении с ребенком выбирает позицию «глаза на одном уровне»					
	3	Учитывает потребность детей в поддержке взрослых (внимателен к настроению, желаниям, достижениям каждого ребенка; в случае неудачи успокаивает и подбадривает расстроенных детей и т.п.)					
	4	Побуждает детей высказывать свои чувства и мысли, рассказывать о событиях, участниками которых они были (о своей семье, друзьях, мечтах, впечатлениях, переживаниях и т.п.); делится собственными впечатлениями, рассказывает о себе					
	5	Доброжелателен с детьми во время различных режимных моментах (при утренней встрече; во время приема пищи; подготовки ко сну, переодевания и т.д.)					
3		Педагогическое сопровождение проявления инициативы детей в общении					
	1	Внимательно, не перебивая слушает речь ребенка, обращенную к нему; своим примером показывает детям, что значит быть хорошим собеседником					
	2	Вежливо и доброжелательно отвечает на все вопросы и обращения детей, внимателен к их					
	3	С радостью откликается на любые просьбы детей о сотрудничестве и совместной деятельности (вместе поиграть, почитать, порисовать и пр.); в случае невозможности удовлетворить просьбу ребенка объясняет причину					

4		Взаимодействие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей					
	1	При организации игровой и непосредственно образовательной деятельности принимает во внимание интересы детей					
	2	В ходе игры, непосредственно образовательной деятельности, режимных моментах и в самостоятельной деятельности детей, учитывает привычки, характер, темперамент, настроение, состояние ребенка (терпимо относится к затруднениям, позволяет действовать в своем темпе, помогает справиться с трудностями, стремится найти особый подход к застенчивым, конфликтным детям и др.)					
	3	Предлагая образцы деятельности, не настаивает на их точном воспроизведении детьми младшего и среднего дошкольного возраста; если, выполняя задание по образцу, ребенок старшего дошкольного возраста ошибается, воспитатель мягко, не ущемляя достоинство ребенка, обращает внимание на данный факт					
	4	Помогая ребенку освоить трудное или новое действие, проявляет заинтересованность и доброжелательность					
	5	При взаимодействии с ребенком, учитывает данные, полученные о нем в ходе педагогической диагностики					
5		Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями					
	1	Проявляет особое внимание к ребенку, с особенностями в поведении, учитывает состояние его психического и физического здоровья, всегда готов поддержать его, помочь в преодолении трудностей					
	2	Помогает детям с особыми образовательными потребностями включиться в детский коллектив; в образовательный процесс и т.д.					
6		Позитивные способы коррекции поведения детей					
	1	Взаимодействуя с детьми, чаще использует метод поощрения, чем метод наказания (порицание или запрет)					
	2	Не применяет порицания к личности ребенка, не ущемляет его достоинства (например, «Ты поступил плохо», но не «Ты плохой» и т.п.), неодобрение относится только к отдельным действиям детей					
	3	Корректируя действия ребенка, предлагает образец желательного действия или средство для исправления ошибки					

Диагностика качества РППС группы в соответствии с ФГОС ДО

<i>Критерии качества (компоненты РППС согласно ФГОС ДО)</i>	<i>Диагностические показатели</i>	«+»	«-»
<i>Вариативность</i>	1. В группе создано несколько функциональных зон		
	2. Каждая зона имеет ясные границы и хорошо оснащена (напр., зона для рисования расположена неподалеку от источника с водой, в пространстве зоны для конструирования и строительства находятся специальные полки, ящики для кубиков, конструктора и других материалов)		
	3. Устройство и оборудование зон мотивирует детей на самостоятельное использование материалов, самостоятельное осуществление различных видов деятельности (напр., ящики или контейнера промаркированы; полки, не перегруженные содержимым; близкое расположение игровой зоны и места, где хранятся атрибуты для игр)		
	4. Зоны для спокойных и подвижных игр отделены друг от друга (напр., уголок для чтения не соприкасается с уголком для сюжетно-ролевых игр)		
	5. Имеется специальная мебель для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая позволяет им включаться в игры, участвовать в мероприятиях вместе со всеми детьми в группе		
<i>Насыщенность</i>	6. Групповое пространство спланировано так, что дети имеют возможность заниматься разными видами деятельности, в соответствии со своими желаниями и интересами		
	7. Функциональные зоны наполнены разнообразными пособиями и расходным материалом, необходимыми для конкретной деятельности в определенной зоне		
	8. Организация образовательного пространства построена таким образом, что маркеры активных зон способствуют эффективному развитию индивидуальности каждого ребенка с учетом его половой принадлежности, интересов, склонностей и уровня активности		

<i>Полифункциональность</i>	9. В группе имеются маловесные предметы мебели и подвижное оборудование (напр., легкие столы, перемещающие стеллажи, витрины, ширмы, двухсторонние мольберты, мягкие крупные и мелкие объемные модули, детская мебель и т.п.)		
	10. В пространстве групповой комнаты имеются центры, не имеющие жестких границ, дающие возможность детям преобразовать зоны активности по своему желанию		
<i>Трансформируемость</i>	11. Наличие наглядно-образного, игрового и дидактического материала, способствующего преобразованию среды в зависимости от темы недели; образовательной ситуации; меняющихся интересов и возрастных возможностей детей (напр., мягкие объемные модули; коврики «полянки»; макеты деревьев, ширмы и др.)		
	12. Имеется дополнительный дидактический материал, позволяющий детям <i>самостоятельно</i> расширить или изменить функциональную зону (напр., накидка на стул в виде машины скорой помощи и др., превращает стул и приставленные к нему стулья в любое транспортное средство передвижения; стол – ширма и др.)		
	13. Игровой материал удобен в перемещении, функционален в применении (напр., ребенок, выбравший тот или иной материал, не рассыпает его по пути, не мешает играющим рядом и т.п.)		
<i>Доступность</i>	14. Оборудование и материалы находятся в свободном доступе, эстетично привлекательны для детей (напр., дети знают, где взять бумагу, краски, карандаши, природный материал, костюмы и атрибуты для игр инсценировок, игрушки, дидактический материал и др.)		
	15. Игровой материал хранится на открытых маркированных полках в виде картинки или символа, на доступной детям высоте		
	16. Возможность самостоятельного размещения детьми продуктов собственной творческой деятельности (доступные места и способы крепления)		

Безопасность	17. Устройство игровых зон исключает возможность проблемы безопасности, относительно оборудования и мебели (напр., тяжелые предметы надежно закреплены; мебель изготовлена из безопасных материалов, дизайн мебели предусматривает отсутствие острых углов и т.п.)		
	18. Функциональные зоны находятся на достаточном расстоянии от дверей		
	19. Оборудование и мебель расставлены таким образом, что во время разных видов деятельности детей, центры легко просматриваются		
	20. Зоны для подвижных игр не пересекаются с зонами для спокойных игр (напр., центр физического развития не соприкасается с центром экспериментирования и т.п.)		

Знак «-» означает полное отсутствие признака.

В колонке со знаком «+» проставьте баллы от 1 до 2:

1 балл – признак присутствует (1-2 проявления);

2 балла – признак проявляется ярко (более 2-х проявлений).

Набранные баллы суммируются. Качество реализации раздела стандарта (или отдельных пунктов) рассчитывается по формуле: $(N / S) * 100\%$, где N – число набранных баллов, S – общее количество диагностических показателей.

Приложение Е

Уважаемые родители!

Перед Вами анкета, которую воспитатели муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №Х» используют для получения информации о Вашей удовлетворенности их работой. Это информация о том, насколько благополучен и насколько хорошо развивается Ваш ребенок в детском саду. Ваше мнение необходимо для того, чтобы педагоги дошкольного образовательного учреждения смогли внести в свою работу соответствующие изменения, улучшить ее.

Вы можете подписать анкету (в специальной графе в конце анкеты), либо оставить ее анонимной. Заранее благодарим Вас за искренние ответы.

	<i>Пожалуйста, отметьте Ваш выбор:</i>	<i>Полностью согласен</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>
1.	Моему ребенку нравится ходить в детский сад					
2.	Работа воспитателей детского сада достаточна, чтобы мой ребенок хорошо развивался и был благополучен					
3.	Воспитатель учитывает интересы и точку зрения моего ребенка					
4.	Мой ребенок хорошо ухожен, за ним ведется хороший присмотр					
5.	Я знаю, что мой ребенок находится в детском саду в безопасности					
6.	Меня устраивает психологическая атмосфера, созданная в группе					
7.	Меня устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы					
8.	Меня устраивает подготовка к школе, осуществляемая в детском саду					
9.	Воспитатели детского сада учитывают мое мнение как родителя					

10. Дополнительные комментарии:

Я подтверждаю, что я являюсь родителем ребенка или лицом, его заменяющим (пожалуйста, отметьте)

Возраст моего ребенка

Ваши ФИО: (по желанию)

Дата: «_____» _____ 20_____ г.

Обработка данных анкеты:

2 балла за ответ – *полностью согласен*;

1 балл – *скорее согласен*;

–1 балл – *скорее не согласен*;

–2 балла – *полностью не согласен*;

0 баллов – *затрудняюсь ответить*.

Набранные баллы суммируются

Приложение Ж

Таблица 2

Результаты изучения теоретического компонента диагностической компетентности воспитателей, посредством оценочного теста на констатирующем этапе эксперимента

Респондент	Номер задания										Сумма полученных баллов	Уровни
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Воспитатель 1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	4	низкий
Воспитатель 2	1	2	1	2	2	1	0	0	1	0	10	средний
Воспитатель 3	1	2	1	2	2	1	0	0	0	0	9	средний
Воспитатель 4	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	средний
Воспитатель 5	0	1	0	0	2	1	0	0	0	1	5	низкий
Воспитатель 6	0	1	1	1	2	1	0	0	1	0	7	низкий
Воспитатель 7	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	14	высокий
Воспитатель 8	0	2	1	2	1	1	1	1	1	1	11	средний
Воспитатель 9	0	1	1	0	1	2	1	0	0	1	6	средний
Воспитатель 10	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	5	низкий
Воспитатель 11	1	1	0	1	2	1	1	0	0	1	8	средний
Воспитатель 12	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	3	низкий

0–5 баллов – *низкий уровень*; 6–11 баллов – *средний уровень*; 12–15 баллов – *высокий уровень*

Результаты изучения *личностного* и *практического* компонентов
 диагностической компетентности воспитателей, посредством метода беседы
 на констатирующем этапе эксперимента

Респондент	Вопрос, №																		Σ	Уровни	Σ	Уровни
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
Воспитатель 1	0	0	0,5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	низкий	1,5	низкий
Воспитатель 2	0	0	0,5	0	0	0	1	0	0	1	0	0,5	0	0	0	0	1	1	1,5	низкий	3,5	средний
Воспитатель 3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	низкий	1	низкий
Воспитатель 4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	низкий	1	низкий
Воспитатель 5	0	0	0,5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0	0	0	1,5	низкий	1,5	низкий
Воспитатель 6	0	0	0,5	0	0	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	0	0	1	1	3,5	средний	3,5	средний
Воспитатель 7	1	1	0,5	0	1	0,5	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0,5	1	1	6	средний	6,5	высокий
Воспитатель 8	1	0	0	0	0	0,5	1	0	0	1	0	0	0,5	0,5	0	0	1	1	2,5	низкий	4	средний
Воспитатель 9	0	0	0,5	0	1	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	0	0	1	1	3,5	средний	4,5	средний
Воспитатель 10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5	1	0	0	0	0	1,5	низкий	1	низкий
Воспитатель 11	0	0	0,5	0	0	0	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	0	0	0	0	3	низкий	1,5	низкий
Воспитатель 12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	низкий	1	низкий

Практический компонент

0–3,3 баллов – низкий уровень

3,4–6,7 баллов – средний уровень

6,8–10 баллов – высокий уровень

Личностный компонент

0–2,3 баллов – низкий уровень

0–2,3 баллов – низкий уровень

4,8–7 баллов – высокий уровень

Результаты изучения качества взаимодействия воспитателя с детьми на *констатирующем* этапе эксперимента

Респондент	Показатели и индикаторы, №																								Σ	μ	Уровни
	1						2					3			4					5		6					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3			
Воспитатель 1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	13	0,5	низкий
Воспитатель 2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	45	1,9	средний
Воспитатель 3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0,4	низкий
Воспитатель 4	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0	0	1	1	1	1	36	1,5	средний
Воспитатель 5	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0	2	2	1	1	2	40	1,6	средний
Воспитатель 6	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0,4	низкий
Воспитатель 7	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	0	2	2	2	3	2	53	2,2	высокий
Воспитатель 8	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	2	1	1	41	1,7	средний
Воспитатель 9	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1	1	1	39	1,6	средний
Воспитатель 10	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	1	1	1	43	1,8	средний
Воспитатель 11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	0,2	низкий
Воспитатель 12	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	34	1,4	средний

0–0,9 баллов– *низкий уровень*

1–1,9 баллов – *средний уровень*

2–3 баллов – *высокий уровень*

Результаты изучения уровня развития РППС группы, соответствии с ФГОС ДО
на констатирующем этапе эксперимента

Номер группы	Критерии и показатели качества (компоненты РППС согласно ФГОС ДО)																				Σ	μ	Уровни
	В					Н			П		Т			Д			Б						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
Группа 1 (Р)	2	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	19	0,9	средний
Группа 2 (С)	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	16	0,8	средний
Группа 3 (Б)	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	8	0,4	низкий
Группа 4 (К)	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15	0,7	средний
Группа 5 (Р)	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	12	0,6	низкий
Группа 6 (В)	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	8	0,4	низкий

0–0,6 баллов– *низкий уровень*

0,7–1,3 баллов – *средний уровень*

1,4–2 баллов– *высокий уровень*

Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством образования
 посредством метода анкетирования на *констатирующем* этапе эксперимента

	<i>Пожалуйста, отметьте Ваш выбор:</i>	<i>Полностью согласен (2)</i>	<i>Скорее согласен (1)</i>	<i>Скорее не согласен (-1)</i>	<i>Полностью не согласен (-2)</i>	<i>Затрудняюсь ответить 0</i>
1.	Моему ребенку нравится ходить в детский сад	50/100	34/34	4/-8	1 (-2)	
2.	Работа воспитателей достаточна, чтобы мой ребенок хорошо развивался и был благополучен	54/108	21/21	8/-8	4(-8)	2/0
3.	Воспитатель учитывает интересы и точку зрения моего ребенка	41/82	34/34	11/-11		3/0
4.	Мой ребенок хорошо ухожен, за ним ведется хороший присмотр	72/144	17/17			
5.	Я знаю, что мой ребенок находится в детском саду в безопасности	57/114	22/22			10/0
6.	Меня устраивает психологическая атмосфера, созданная в группе	47/94	34/34	3/-3		5/0
7.	Меня устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы	64/128	25/25			
8.	Воспитатели стараются выяснить мою точку зрения на различные аспекты образовательной деятельности	58/116	31/31			
9.	Воспитатели учитывают мое мнение как родителя	39/78	24/24	9/-9		17/0

Приложение М

Таблица 6

Результаты изучения теоретического компонента диагностической компетентности воспитателей, посредством оценочного теста на *контрольном* этапе эксперимента

Респондент	Номер задания										Сумма полученных баллов	Уровни
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Воспитатель 1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	средний
Воспитатель 2	1	2	1	2	3	1	1	1	1	1	14	высокий
Воспитатель 3	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	13	высокий
Воспитатель 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	средний
Воспитатель 5	1	1	1	2	2	1	1	0	1	1	11	средний
Воспитатель 6	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	средний
Воспитатель 7	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1	15	высокий
Воспитатель 8	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	14	высокий
Воспитатель 9	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	11	средний
Воспитатель 10	1	1	1	1	1	2	1	1	0	1	10	средний
Воспитатель 11	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11	средний
Воспитатель 12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	средний

0–5 баллов – низкий уровень;

6–11 баллов – средний уровень;

12–15 баллов – высокий уровень

Таблица 7

Результаты изучения *личностного* и *практического* компонентов диагностической компетентности воспитателей, посредством метода беседы на *контрольном* этапе эксперимента

Респондент	Вопрос, №																		Σ	Уровни	Σ	Уровни
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
Воспитатель 1	1	0,5	0,5	0	0	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0	5	средний	3	средний
Воспитатель 2	1	0	0,5	1	0	0,5	1	1	0	1	0	0	0,5	1	1	0,5	1	1	6,5	средний	4,5	средний
Воспитатель 3	1	0	0	0	0	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	2,5	низкий	2	низкий
Воспитатель 4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0,5	0	1	0,5	1	1	3	низкий	4	средний
Воспитатель 5	1	0	0,5	1	0	0	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	5,5	средний	4,5	средний
Воспитатель 6	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	6	средний	4,5	средний
Воспитатель 7	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	9,5	высокий	7	высокий
Воспитатель 8	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	1	0	0	0,5	1	1	0,5	1	1	5,5	средний	4,5	средний
Воспитатель 9	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	0	1	0	0	0,5	1	1	0,5	1	1	6,5	средний	6	высокий
Воспитатель 10	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	0	0	0	0	3	низкий	2	низкий
Воспитатель 11	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	6	средний	4,5	средний
Воспитатель 12	1	0	0	0	0	0,5	1	0	0	1	0	0	0,5	1	0	0	0	0	3	низкий	2	низкий

Результаты изучения качества взаимодействия воспитателя с детьми на *контрольном* этапе эксперимента

Респондент	Показатели и индикаторы, №																								Σ	μ	Уровни
	1						2					3			4					5		6					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3			
Воспитатель 1	2	0	0	0	0	2	2	0	2	2	1	0	0	1	3	2	1	2	0	0	1	1	1	1	24	1	средний
Воспитатель 2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	45	1,9	средний	
Воспитатель 3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	9	0,4	низкий	
Воспитатель 4	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0	0	1	1	1	1	36	1,5	средний
Воспитатель 5	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	0	2	2	1	1	2	40	1,6	средний
Воспитатель 6	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0,4	низкий	
Воспитатель 7	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	0	2	2	2	3	2	53	2,2	высокий	
Воспитатель 8	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	2	1	1	41	1,7	средний	
Воспитатель 9	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	1	1	1	39	1,6	средний	
Воспитатель 10	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	1	1	1	43	1,8	средний
Воспитатель 11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	0,2	низкий
Воспитатель 12	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	34	1,4	средний

0–0,9 баллов – *низкий уровень*

1–1,9 баллов – *средний уровень*

2–3 баллов – *высокий уровень*

Таблица 9

Результаты изучения уровня развития РППС группы, соответствии с ФГОС ДО
на *контрольном* этапе эксперимента

Номер группы	Критерии и показатели качества (компоненты РППС согласно ФГОС ДО)																				Σ	μ	Уровни
	В					Н			П		Т			Д			Б						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
Группа 1 (Р)	2	1	2	1	0	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	28	1,4	высокий
Группа 2 (С)	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	2	1	16	0,8	средний
Группа 3 (Б)	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	10	0,5	низкий
Группа 4 (К)	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15	0,7	средний
Группа 5 (Р)	2	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	16	0,8	средний
Группа 6 (В)	2	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	19	0,9	средний

0–0,6 баллов – *низкий уровень*

0,7–1,3 баллов – *средний уровень*

1,4–2 баллов – *высокий уровень*

Результаты изучения удовлетворенности родителей качеством образования
 посредством метода анкетирования на *контрольном* этапе эксперимента

	<i>Пожалуйста, отметьте Ваш выбор:</i>	<i>Полностью согласен (2)</i>	<i>Скорее согласен (1)</i>	<i>Скорее не согласен (-1)</i>	<i>Полностью не согласен (-2)</i>	<i>Затрудняюсь ответить 0</i>
1.	Моему ребенку нравится ходить в детский сад	55/110	33/33	4/-4	5 /-10	
2.	Работа воспитателей достаточна, чтобы мой ребенок хорошо развивался и был благополучен	57/114	22/22	2/-2	1/-2	7/0
3.	Воспитатель учитывает интересы и точку зрения моего ребенка	44/88	34/34	7/-7	2/-4	2/0
4.	Мой ребенок хорошо ухожен, за ним ведется хороший присмотр	70/140	19/19			
5.	Я знаю, что мой ребенок находится в детском саду в безопасности	59/118	18/18	3/-3		9/0
6.	Меня устраивает психологическая атмосфера, созданная в группе	49/98	37/37	2/-2		1/0
7.	Меня устраивает развивающая предметно-пространственная среда группы	71/142	18/18			
8.	Воспитатели стараются выяснить мою точку зрения на различные аспекты образовательной деятельности	69/138	18/18	1/-1		1/0
9.	Воспитатели учитывают мое мнение как родителя	40/80	32/32	5/-5		12/0

Модель развития ДК педагогов дошкольной образовательной организации

Цель: организация педагогических условий по развитию диагностической компетентности



Развитие качества дошкольного образования

Развитая диагностическая компетентность воспитателя

Результат

Структура программы мероприятий по развитию диагностической компетентности воспитателей в условиях дошкольной организации

Номер цикла	Форма работы	Сроки (октябрь 2017 г.–май 2018 г.)							
		X	XI	XII	I	II	III	VI	V
1	Консультация	+	+				+		
	Семинар		+	+					
2	Педсовет-дискуссия				+	+			
	Самостоятельная творческая деятельность					+			
3	Семинар-практикум						+	+	+
	Квест								+
Всего мероприятий: 12		1	2	1	1	2	2	1	2

Сводные результаты изучения развития диагностической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

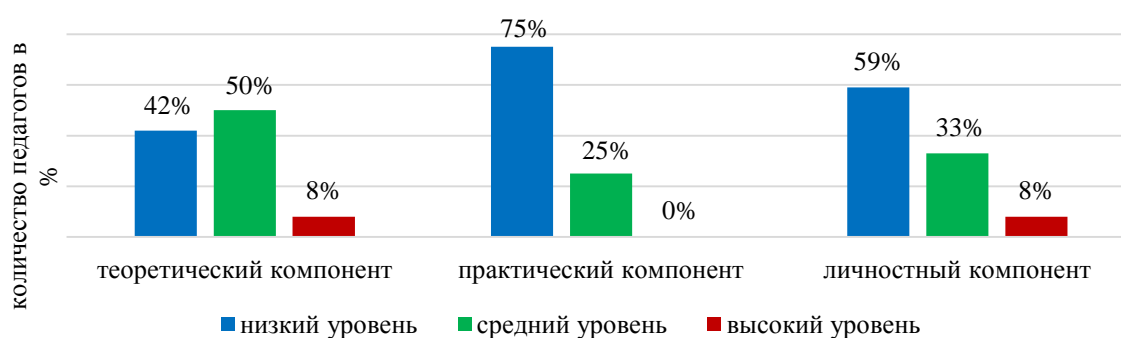


Рис. 1. Распределение результатов экспериментальной выборки педагогов по уровням развития диагностической компетентности на констатирующем этапе эксперимента

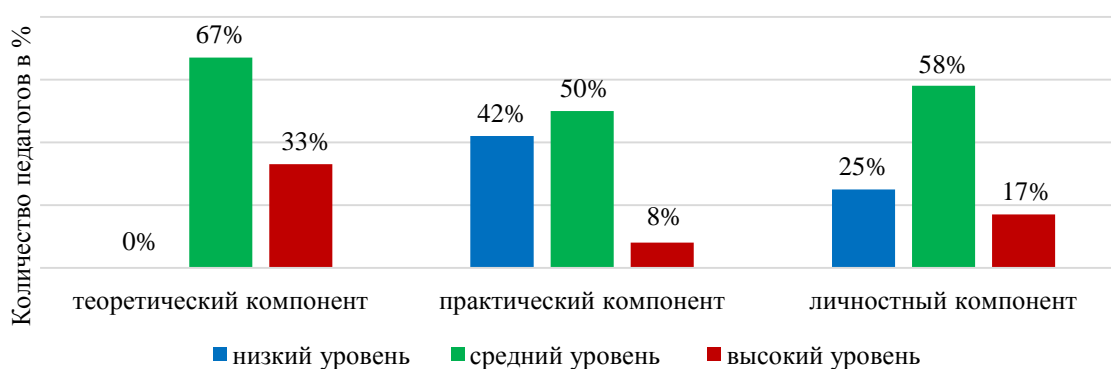


Рис. 2. Распределение результатов экспериментальной выборки педагогов по уровням развития диагностической компетентности на контрольном этапе эксперимента

Расчет коэффициента ранговой корреляции по Спирмену(r_s)

Было выполнено:

- 1) ранжирование значений А и В, их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) возведена каждая разность d в квадрат (колонка d²);
- 4) подсчитана сумма квадратов;
- 5) произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s

по формуле:
$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

- б) Определены критические значения.

№	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d ²
1	0.17	5	0.08	1	4	16
2	0.75	8	0.67	9	-1	1
3	0.08	2	0.25	5	-3	9
4	0.17	5	0.17	3	2	4
5	0.75	8	0.66	8	0	0
6	0.08	2	0.17	3	-1	1
7	0.17	5	0.33	6	-1	1
8	0.75	8	0.5	7	1	1
9	0.08	2	0.17	3	-1	1
Сумма		45		45	0	34

Результат: $r_s = 0.717$

Критические значения для N = 9

N	p	
	0.05	0.01
9	0.68	0.83

Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.