

ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТОВ дошкольного образования

Владимир Константинович Загвоздкин,
ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования,
заведующий лабораторией качества образования Московского института
открытого образования, кандидат педагогических наук

*«...будет запрещено стандартизировать образовательные результаты
для конкретного возраста и использовать индивидуальную оценку образовательных
результатов для оценки деятельности педагогов и учреждений».*

Из Государственной программы РФ
«Развитие образования» на 2013–2020 годы¹

Статья, которую мы вам предлагаем, адресована прежде всего учителям, работающим в группах дошкольного образования детей, и родителям будущих первоклассников. А также тем, кто сегодня разрабатывает государственные образовательные стандарты деятельности дошкольных образовательных учреждений. Автор педагогически и психологически глубоко анализирует риски, опасность, подстерегающие детей, если стандарты будут оценивать качество их подготовки к школе, а не качество условий, способствующих развитию детей в дошкольном учреждении.

Согласно новому Закону об образовании дошкольное образование становится полноценным образовательным уровнем. Разработка Федеральных государственных образовательных стандартов для дошкольников идёт полным ходом. Каков должен быть этот стандарт? Какие возможности и опасности могут быть с ним связаны? Что он должен и что не должен регулировать? Как сделать так, чтобы он смог способствовать повышению эффективности и качества дошкольного образования? Каких ошибок следует стремиться избегать?

Для ответа на эти и другие вопросы, связанные с регулированием дошкольного образования при помощи стандарта, обратимся к международному опыту в этой области. Признание дошкольного образования первой и важнейшей ступенью всей

системы образования стало стратегически важным поворотом в образовательной политике всех экономически развитых стран. Как решается эта проблема в странах, где уже имеется длительный и успешный опыт построения дошкольного образования в качестве полноценной первой ступени?

Как в нашей стране, так и в других странах педагоги, учёные и политики подчёркивают самоценность и качественное своеобразие периода раннего и дошкольного детства. В чём же оно состоит?

Основное отличие дошкольного образования от школьного — с этим согласны все — это отсутствие в дошкольном образовании *учебного процесса*,

¹ 1, 148–149.

В.К. Загвоздкин. Проблемы стандартов дошкольного образования

направленного на достижение заранее спланированного и определённого результата, как это имеет место в школе, например, выучить таблицу умножения или освоить определённые правила грамматики. Эти и другие цели зафиксированы в программах и учебных планах школы. *Делать из детского сада школу не хочет никто. Детская игра как основной вид деятельности ребёнка-дошкольника не совместима с требованием получить в результате игры тот или иной определённый результат.* Такое требование выглядело бы абсурдом. Тогда это уже будет не игра, а учебная деятельность, в ходе которой перед ребёнком становится определённая цель. То же самое можно сказать и об исследовательской, поисковой, двигательной активности, занятиях искусством, творческих проектах и т.п. Результат, которого достигают дети, невозможно заранее спланировать, он индивидуален и должен безоценочно приниматься взрослыми. В этом, по общему мнению отечественных и зарубежных педагогов и психологов, и состоит специфика дошкольного этапа, отличающая его от других ступеней или уровней образования.

Несмотря на это мнение научного сообщества, в практике управления, а также в нормативных документах подчёркивалось, что именно достижение планируемых результатов является ключевым для оценки педагогической работы дошкольных организаций [См. 2, ФГТ, Планируемые результаты]. Тем самым получается, что именно детский сад и система дошкольного образования в целом несут всю полноту ответственности за уровень развития, которого достигают дети при переходе из детского сада в школу.

Рассмотрим подход к качеству дошкольного образования и его оценке, принятой международным сообществом². Этот подход осно-

² В разных странах системы оценки качества и принципы построения образовательных программ (куррикулумов) различаются. Поэтому мы говорим о подходах, то есть базовых установках, о современном понимании сущности дошкольного образования, которое является в общем и целом общим для всех экономически развитых стран. Различаются только акценты и формы реализации.

ван на положении о том, что на развитие ребёнка оказывает влияние ряд разнородных факторов, в том числе и не зависящих от работы дошкольного учреждения и от программы, которой оно следует. Основная задача дошкольных учреждений — обеспечить условия для разностороннего развития ребёнка, заложенного в нём от природы потенциала. *С момента рождения ребёнок является активным существом, наделённым всем необходимым для своего развития и обладающим потребностью в реализации своих способностей*³. Если дошкольное образовательное учреждение создаст надлежащие условия, то любознательность, исследовательская, творческая, игровая, двигательная активность раскроются сами собой. Как утверждал Л.С. Выготский, *ребёнок рождается социальным существом*. От рождения ему присуще стремление к включённости в социальное сообщество детей и взрослых. Насколько смогут раскрыться социальные способности и врождённые задатки, зависит не от программы, а прежде всего от качества отношений и характера коммуникации между детьми и взрослыми как в семье, так и в дошкольном учреждении.

Планируемые результаты определяются в рамочных программах других стран иначе, без фиксации определённого уровня развития ребёнка на каждом конкретном возрастном этапе в качестве норматива. Они даются в форме описания «компетенций», развитие которых — цель работы дошкольных учреждений и которые служат ориентацией для руководителей и педагогов. Динамика же реального развития у каждого ребёнка своя. Требования к детям не предъявляются. Широко распространены разновозрастные группы, в большинстве стран эта форма работы является основной.

³ Данная концепция получила название «компетентный младенец» или «компетентный ребёнок». Эта концепция является результатом многочисленных исследований развития младенцев и маленьких детей, проводившихся в последние несколько десятилетий в разных странах.

Готовность к школе — одна из ключевых целей дошкольного образования во всех странах. Однако это именно *цель*, то есть *направление усилий*, а не фактический результат. Нигде в мире ещё не удавалось достичь того, чтобы все дети были готовы к школе во всех отношениях. Готов ребёнок к школе или не готов, зависит от очень многих обстоятельств, не в последнюю очередь и от самой школы. Никакая программа не может «обеспечить» готовность к школе, то есть «необходимый и достаточный уровень развития» всех детей для успешного освоения ими основных общеобразовательных программ любой начальной школы, как этого требуют Федеральные государственные требования⁴. Готовность к школе рассматривается как *общая задача семьи, детского сада и младшей школы*, а не как *свойство ребёнка*, то есть некий уровень развития, которому тот должен соответствовать по окончании детского сада. Диагностика (описание) развития проводится, но это описание не связано с оценкой и понятием «готовность к школе».

Если согласиться, что создание условий для наиболее полного и разностороннего развития детей — основная задача дошкольных учреждений, то требования следует предъявлять не к ребёнку, а, во-первых, к учредителю, который обязан обеспечить дошкольное учреждение всем в рамках заданных возможностей высокое качество условий и процессов, влияющих на развитие. Рассмотрим базовые характеристики качества дошкольного образования.

Факторы, влияющие на развитие и качество работы дошкольных учреждений

Большинство имеющихся сегодня исследований, проводившихся в разных странах, красноречиво говорит о том, что семья гораздо больше влияет на развитие детей, чем детский сад или школа. Для развития ребёнка особенно важно

⁴ В ФГТ говорится, что программа должна «обеспечить» готовность детей к школе: программа «обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, а именно необходимый и достаточный уровень развития ребёнка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования» [2, 2.6]

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

качество взаимоотношений в семье, образование родителей и социально-экономическая ситуация семьи. Ценности, убеждения, религия, структура семьи также имеют значение. Помимо социальных семейных факторов, ход развития зависит от общей социокультурной ситуации в месте проживания и от индивидуальных особенностей ребёнка [3; 7]⁵.

Исследования также показывают: чем раньше дети поступают в детские дошкольные учреждения и чем дольше их посещают, тем положительнее протекает их когнитивное и личностное развитие. Для детей из социально проблемных семей посещение детского сада в особенности благотворно, но *только при условии соответствующего качества педагогической работы дошкольного учреждения*. При плохом её качестве, напротив, есть опасность нанести детям значительный урон. Этим обстоятельством подчёркивается важность *оценки качества образования* на уровне каждого детского сада. Обеспечение качества работы дошкольных учреждений — приоритет образовательной политики всех экономически развитых стран.

Возникает вопрос: можно ли сформулировать единое понятие качества дошкольного образования, которое можно положить в основу оценки качества работы учреждения, реализующих различные педагогические подходы? Ведь понимание качества в Монтессори — Реджио — Вальдорфской педагогике и других педагогических системах существенно различаются. Приведём пример такого определения понятия качества, которое можно положить в основу оценки, независимо от того, какой подход или программу реализует то или иное дошкольное учреждение: *качество дошкольного образования в конкретном*

⁵ В работах [3; 9] представлены обобщенные результаты исследований факторов развития детей, проводившиеся в разных странах.

В.К. Загвоздкин. Проблемы стандартов дошкольного образования

ДОУ высокое в том случае, если дети в нём получают импульсы (шансы, возможности) физического, эмоционального, социального и интеллектуального развития; если они служат общему благополучию и хорошему самочувствию детей, их актуальному и будущему образованию; тем самым ДОУ поддерживают семьи в их ответственности по уходу, образованию и воспитанию детей. [12, 6]

При большом разнообразии конкретных систем оценки, инструментов оценивания и подходов к улучшению качества дошкольного образования в международном сообществе существует консенсус относительно системы факторов, определяющих его качество (рис. 1).

Основная задача дошкольных учреждений — обеспечить **качество процессов учения**. При этом под «учением» понимают не то, что делают взрослые, а *активность самого ребёнка*, который учится и развивается постоянно, независимо от того, учат и воспитывают его взрослые сознательно или нет, посещает он дошкольное учреждение или нет. Находясь на улице, во дворе, на детской площадке, дома, в общественном транспорте, играя со сверстниками, общаясь с воспитателями, родителями, друзьями, ребёнок сталкивается с многообразными впе-

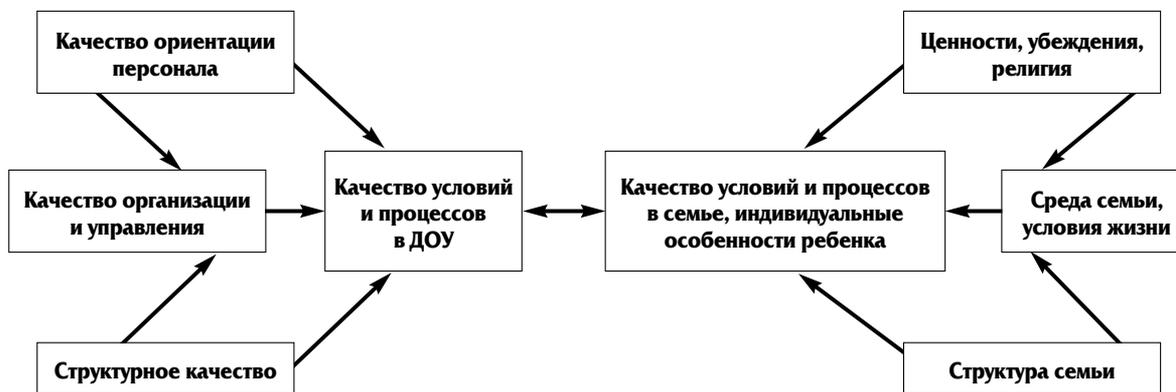
чатлениями и влияниями, впитывает и перерабатывает их, пробует свои силы, выражает свои чувства, т.е. *учится и развивается*. *Учение и развитие понимаются как базовая антропологическая и общепсихологическая категория, характеристика, присущая человеческому бытию.*

От процессов учения, происходящих постоянно и независимо от усилий взрослых, следует отличать *обучение и воспитание* — *целенаправленные действия взрослых, имеющие целью повлиять на развитие в том или ином направлении*. Не всякие процессы воспитания и обучения ведут к развитию в желаемом направлении, но лишь такие, которые поддерживают или инициируют *процесс позитивного учения*, активность самого ребёнка. Таким образом, процессы учения и развития и обучения и воспитания не совпадают. Задача взрослых — прежде всего создать благоприятные условия для проявления свойственных ребёнку от рождения потенциалов развития.

Это методологическое различие обучения и учения является для современного образования фундаментальным.

Поясним эту концепцию на примере. Если маленькому ребёнку не оказывается

Качество процессов учения – детское развитие зависит от:



Экологический аспект: качество социокультурной среды (контекста) места проживания детей и расположения ДОУ

Рис. 1. Обобщающая схема групп факторов, влияющих на развитие ребёнка

должная поддержка в форме удовлетворения, например, базовой *потребности в безопасности*, то ребёнок учится: миру нельзя доверять, мир таит в себе опасность. В результате базовое доверие к миру не развивается, игровая и исследовательская активность не могут проявиться в должной мере, страдает также социальное и эмоциональное развитие.

В этом случае мы говорим о *негативном научении*⁶ или о *низком качестве* процессов учения, которое влечёт за собой *блокировку развития*.

Так обеспечение *безопасности и психологического комфорта* становится одной из важнейших характеристик качества дошкольного образования, хотя на первый взгляд безопасность и комфорт не имеют непосредственного отношения к образованию и в программах не прописываются. Обеспечение безопасности — это не только безопасная материальная среда (отсутствие острых углов, незащищённых розеток и т.п.), это прежде всего психологическая безопасность, ощущение безопасности, которое зависит от установления эмоциональных позитивных отношений между детьми и воспитателями.

От чего же зависит это качество взаимодействия взрослых и детей в дошкольных учреждениях? Прежде всего, от того, какие представления о ребёнке и его развитии имеет тот или иной воспитатель, от убеждений, ценностей, установок по отношению к детям, от представления о том, что значит правильное воспитание. Все эти убеждения не обязательно прописаны на бумаге, в концепции или программе, но тем не менее проявляются в *реальной практике*. И это понятно: в программах, зафиксированных на бумаге, можно прописать всё, что угодно. Но в реальной практике — *когда никто не смотрит* — будут реализовываться формы взаимодействия между детьми и взрослыми, соответствующие убеждениям и привычкам воспитателей и другого персонала, работающего или соприкасающегося с де-

⁶ Под научением мы понимаем результат учения, то, чему ребёнок научился. Психологические травмы, полученные ребёнком в детстве и проявляющиеся в тех или иных проблемах во взрослом возрасте, понимаются как результат процесса учения, т.е. как научение, а развитие личности трактуется как учебная или образовательная биография.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

тьми в дошкольном учреждении. Эту совокупность представлений, убеждений, ценностей, проявляющуюся в характере повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых, обобщают в понятии **«качество ориентации»** (Orientierungsqualität). Качество ориентации — то, что «несут» взрослые в своей голове — является существенным фактором, определяющим педагогические действия и всю атмосферу детского сада или отдельной группы.

Приведём наглядный и общепонятный пример. Качество ориентации проявляется в том, как воспитатели встречают детей и общаются с родителями, когда те приходят в детский сад и уходят из него: здороваются ли воспитатель с каждым ребёнком, называя его по имени, обращается ли воспитатель к родителям дружелюбно, с улыбкой, тем самым показывая ребёнку и его папе или маме, что им здесь рады. Этот момент встречи, *качество встречи* — «социальная ситуация развития», в которую включён ребёнок и которая *ежедневно повторяется*, оказывает на социальное, личностное и речевое развитие ребёнка огромное влияние. Происходит процесс учения, хотя никакого *целенаправленного обучения* вроде бы нет⁷.

В зарубежных системах оценки качества ситуация прихода детей в детский сад и ухода из него выделена в отдельный блок, подлежащий оценке (область качества «приветствие и прощание»). Увы, ни один из известных мне отечественных нормативных документов ничего не говорит о такой области качества, как «приветствие и прощание», но зато в них выдвигается огромное число абстрактных требований, содержание которых непонятно ни воспитателям, ни родителям и в отношении которых никакого общественного согласия нет.

⁷ Такая логика рассуждений лежит в основе понятия «скрытый куррикулум», широко распространённого в зарубежной педагогике.

В.К. Загвоздкин. Проблемы стандартов дошкольного образования

Ещё одна область качества, подлежащая оценке, — это **качество организации педагогической работы и управления дошкольных учреждений**. Оно выражается в том, насколько эффективно используются имеющиеся у детского сада ресурсы в каждой дневной работе с детьми. Сюда относятся также планирование, подготовка занятий, стиль управления учреждением, влияющий на атмосферу в нём, возможности повышения квалификации, замены персонала в случае болезни, планирование и соблюдение характеристик качества, зафиксированных в программе. Это может проявляться в том, что при наличии одинаковых ресурсов один детский сад (или группа) работает лучше, чем другой.

Качество педагогической деятельности в очень сильной степени зависит от предоставляемых учреждением материальных и финансовых ресурсов. Качественная работа возможна только в условиях разумного числа детей в группе, а также соотношения числа воспитателей и детей. Приведём стандарты, принятые в США и ЕС [10, с. 86–87] (табл. 1).

Другим важным фактором является наличие достаточного пространства — количества квадратных метров на одного ребёнка.

Таблица 1

Педагогические стандарты числа детей в одной группе ДОО, а также соотношения в ней числа детей и взрослых

Стандарты	Возраст детей, мес.	Число детей в группе	Число детей, приходящихся на одного педагога
США	0–24	6	3
	25–36	12	6
	37–60	18	8
ЕС	0–24	—	3
	24–36	5–8	3–5
	36–48	8–12	5–8
	48–60	12–15	6–8

Принятый в настоящее время минимум в США и странах ЕС составляет 2,5 кв.м на одного ребёнка при максимально возможном числе детей в группе⁸. К материально-пространственным условиям относится также оснащение детского сада необходимым оборудованием и мебелью.

Ещё одним немаловажным фактором является оплата и условия труда педагогов. Размер заработной платы и условия труда отражаются на удовлетворённости педагогов своей деятельностью, отчего в высокой степени зависит качество процессов учения, а следовательно, и итоговый уровень развития ребёнка при переходе на следующую ступень образования. Уровень обеспечения ДОО материальными и финансовыми ресурсами получил в литературе название **«структурное качество»**. К нему относят также уровень образования воспитателей и возможность повышения квалификации.

Оценка качества по данному показателю — это оценка учредителя, федеральной или региональной власти, работы органов управления. Поэтому, кстати, комплексная оценка качества дошкольного образования, включающая и оценку материально-финансового обеспечения, проводится независимыми от «вертикали власти» организациями.

Качество ориентации персонала, организация педагогической работы и управление, а также структурные рамочные условия отражаются на педагогической работе дошкольного учреждения и проявляются в конкретных действиях, непосредственно влияя на работу педагогического персонала с детьми и тем самым на возможности развития детей. Качество процессов учения, качество ориентации и структурное обобщаются в понятии **«качество условий и процессов»**.

⁸ Имеется в виду списочный состав группы. Реально в каждый момент времени могут присутствовать не все дети.

Помимо определяющего влияния семьи, качества условий и процессов, имеющих место в детском саду, большое влияние на развитие оказывает и общая социокультурная среда, в которой растёт ребёнок. Место расположения и окружение дошкольного учреждения (большой город — культурный центр, район промышленной застройки, село или деревня), развитость инфраструктуры, например, наличие хорошо оборудованных детских площадок во дворах, и т.п. — всё это также оказывает существенное влияние на развитие детей. Этот экологический аспект можно назвать **качеством контекста**.

Подведём итоги: на развитие детей оказывает влияние ряд разнородных факторов, но прежде всего — семья. Поэтому во многих странах дошкольные учреждения всё больше принимают формы семейных центров, открытых для родителей.

Критерии, оценка и измерение качества

Для того, чтобы сделать различные аспекты качества образования в дошкольных учреждениях измеримыми, разрабатываются «критерии хорошей практики», которые собираются в каталоги⁹, а также шкалы, выделяющие степень выраженности того или иного признака [5]. Так, применяющаяся во многих странах система оценки шкал «Рейтинговая шкала образовательной среды для детей раннего и дошкольного возраста» (Early Childhood Environment Rating Scale — ECERS) [6] включает в общей сложности 43 позиции, сгруппированные в 7 групп критериев¹⁰:

I. Пространство и оборудование: восемь критериев относятся к размерам, оснащённости мебелью и материалами, а также организации пространства, которые поддерживают физическое и психическое развитие детей и педагогическую работу.

⁹ Например, в рамках немецкой «Национальной инициативы качества» был разработан «Национальный каталог критериев». В работе над ним приняли участие более тысячи специалистов (педиатров, педагогов, психологов) и представителей родительской общественности [6]. Существуют и другие примеры таких каталогов.

¹⁰ Цитируется на основе адаптированной немецкой версии.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

II. Уход за детьми: шесть критериев описывают организацию приветствия и прощания, приёма пищи, времени сна и отдыха, ухода за телом, т.е. важнейшие аспекты для физического благополучия детей, их безопасности и здоровья.

III. Стимулы для речевого и когнитивного развития: четыре критерия, на основе которых исследуются материалы, занятия и стимулы со стороны воспитательниц, помогающих детям понять основополагающее положение вещей и взаимосвязи в окружающем их мире, соответствовать своим коммуникативным потребностям и способностям, а также развивать и совершенствовать их.

IV. Занятия: десять критериев, на основе которых исследуются материалы, занятия и стимулы со стороны воспитательниц, дающих детям возможность разнообразными способами исследовать окружающий их мир, заниматься творческой деятельностью, развивать и совершенствовать свои интересы, умения и навыки.

V. Взаимодействия: пять критериев, с помощью которых описывается ответственность и роль воспитательниц в организации совместной жизни детей, атмосфера взаимоотношений между всеми участниками, а также поддержка климата уважения и толерантности.

VI. Структурирование педагогической работы: четыре критерия относятся к организации повседневной жизни, её течению во времени, соблюдению баланса между чёткой структурой и гибкостью, к удовлетворению индивидуальных потребностей и учёту интересов окружающих и группы.

VII. Родители и воспитатели: шесть критериев относятся к сфере потребностей взрослых. Это оценка как пространства и помещения для взрослых, удовлетворение потребностей родителей в информации, соучастия в жизни дошкольного учреждения.

В.К. Загвоздкин. Проблемы стандартов дошкольного образования

Для наглядности приведём примеры шкал для областей качества «пространство и оборудование» (табл. 2).

Влияние качественной работы дошкольного учреждения на развитие можно назвать **качеством результата**. Однако в литературе, а также в нормативных документах подчёр-

кивается, что качество результата, которое является целью работы детского сада, не должно вести к установлению нормативов развития, зафиксированных в форме стандартов развития¹¹. Об этом недвусмысленно говорится в постановлении Совета министров образования земель ФРГ — базовом документе,

Таблица 2

Примеры шкал для области качества «пространство и оборудование»

Неудовлетворительно		Минимально		Хорошо		Отлично
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Недостаточно места для детей, взрослых и мебели *</p> <p>1.2. Не соблюдаются нормы по освещённости, проветриванию, температурному режиму, шумоизоляции помещения</p> <p>1.3. Помещение в плохом состоянии (например, отслаивается краска на стенах или потолке; жёсткий, травмоопасный пол)</p> <p>1.4. Помещение не убирается (полы липкие или грязные; корзины для мусора переполнены)</p>		<p>3.1. Внутри достаточно места для детей, взрослых и мебели</p> <p>3.2. Подходящие освещённость, объём воздуха, температура и шумоизоляция помещения</p> <p>3.3. Помещение в хорошем состоянии</p> <p>3.4. Помещение относительно чистое и ухоженное *</p> <p>3.5. Пространством могут с лёгкостью пользоваться все дети и взрослые (например, имеются поручни и перила для инвалидов; обеспечен доступ для лиц, пользующихся колясками и костылями) * Возможна оценка «неприменимо» *</p>		<p>5.1. Большое внутреннее пространство, позволяющее взрослым и детям двигаться свободно (например, мебель не препятствует свободе движения; достаточно места для приспособлений, которыми пользуются дети-инвалиды)</p> <p>5.2. Помещение хорошо проветривается, обеспечивается наличие дневного света с помощью окон или верхнего света</p> <p>5.3. Пространством могут с лёгкостью пользоваться дети и взрослые-инвалиды*</p>		<p>7.1. Количество дневного света можно регулировать (например, с помощью жалюзи или штор)</p> <p>7.2. Проветривание может регулироваться (например, можно открывать окна; персонал может пользоваться вентиляторами)*</p>

(1.1) Площадь помещения должна рассчитываться исходя из максимального числа присутствующих детей. Достаточной считается площадь как минимум 2,5 кв. м на одного ребёнка.

(3.4) В ходе занятий в течение дня всегда возникает некий беспорядок. «Относительно чисто» означает: видно, что помещения ежедневно убираются (например, моются полы) и что следы происшествий (например, пролитый сок) тут же устраняются.

(3.5) Чтобы оценить этот аспект как наличествующий, помещение группы и умывальная комната должны быть оборудованы для инвалидов — детей и взрослых. Если в учреждении нет детей-инвалидов либо взрослых-инвалидов, этот аспект можно оценить как «неприменимо».

(5.3) Для оценки «5» пространство должно быть доступным для инвалидов независимо от того, имеются ли в учреждении дети либо взрослые-инвалиды. Доступ к помещениям разного назначения оценивается в пункте 4. Оборудование туалетов оценивается в пункте 12.

(7.2) Входные двери могут рассматриваться в качестве регуляторов проветривания только в том случае, если их можно оставить открытыми, не создавая риска для безопасности детей (например, имеется оборудование, мешающее детям незаметно покидать помещение).

¹¹ Именно так планируемые результаты трактуются в ФГТ: детский сад принимает на себя обязательство, что дети к определенному возрасту будут достигать определенных заранее показателей. Если же эти показатели не достигаются, это значит, что детский сад не выполнил обязательств, предписанных ему нормативными документами.

фиксирующем требования к образовательным программам отдельных земель: «Федеральные земли составляют рамочные программы, где перечислены области развития, через которые реализуется концепция образования и которые тем самым конкретизируют задачи в области образования... **В рамочных программах нормируются задачи и достижения, которых должно добиваться учреждение, но не уровень, которого должен достигнуть ребёнок к определённому моменту**» (выделено мной. — В.Э.) [4, 3].

Вероятная цена ложных ориентиров

Важнейшей политико-управленческой задачей в области дошкольного образования является отказ от жёсткой привязки динамики развития ребёнка к образовательной программе учреждения и закрепления нормы, согласно которой оценка качества дошкольного образования в ДООУ не должна зависеть напрямую от динамики развития детей, от итоговых показателей «на выходе», но должна касаться только условий и процессов. Планируемые результаты должны формулироваться как ориентировочные цели и обозначать направление педагогических усилий дошкольного учреждения, — не более, но и не менее.

Первый шаг на этом пути уже сделан. В Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» включено следующее требование: «ФГОС (для дошкольного образования) будут ориентированы не на раннее обучение детей, а на их физическое, интеллектуальное, социальное, эмоциональное развитие, на развитие воображения, любознательности и интереса к миру, на формирование базовых навыков общения и сотрудничества.

При этом *будет запрещено стандартизировать образовательные результаты для конкретного возраста и использовать индивидуальную оценку образовательных результатов для оценки деятельности педагогов и учреждений*» [1, 148–149] (курсив автора статьи).

Если же сохранится старый подход к оценке качества ДООУ, и ФГОС для дошкольного образования будет определять требования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

к результату в смысле качеств ребёнка, определённых показателей развития, фиксации его уровня, которого должен достигать ребёнок к определённому моменту, то это негативно скажется на всей системе дошкольного образования по следующим позициям:

1. Усилится давление на детей со стороны самих детских садов с целью добиться надлежащих показателей, что не может не нанести вред психологическому и физическому здоровью детей.

2. Системы оценки, нацеленные на «результат», гарантированно приведут к систематической фальсификации данных, формальным отпискам. Если перед детским садом ставятся цели, не соответствующие его реальным возможностям, то у него просто нет другого выхода, кроме как предоставлять документы о том, что дети развиваются в соответствии со спущенными сверху показателями.

3. На воспитателей возлагаются дополнительные задачи постоянной диагностики и документирования развития. Документирование развития (например в форме портфолио) имеет смысл только в том случае, если оно служит для информирования и диалога с родителями, а также с учителями младшей школы, в которую пойдёт ребёнок. Если документация развития, напротив, будет связана с оценкой качества работы воспитателей и с отчётами перед начальством, то можно заранее сказать, что развитие будет протекать в соответствии с нормативными документами, согласно которым составлена программа работы дошкольного учреждения.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. <http://www.lexed.ru/obr/gosprog.pdf>

В.К. Загвоздкин. Проблемы стандартов дошкольного образования

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>
3. *Ahnert L.* Entwicklung kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung // Hasselhorn M., Silbereisen R.K. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4 Psychologie des Säuglings- und Kindesalter. München: ?, 2008
4. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf
5. *Harms T., Clifford R., Cryer D.* Early Childhood Environment Rating Scale. N.Y.: Teachers College Press, 1998.
6. Пädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog / Tietze W., Viernickel S. (Hrsg.). Weinheim: Beltz, 2003.
7. *RoЯbach H.G.* Effekte qualitativer guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien // L. Ahnert et.al. (Hrsg.). Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verl. Deutsches Jugendinstitut, 2005. S. 55–174.
8. *Schweinhart I.J.* Lifetime effects: The High/Scope perry preschool study through age 40. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. V. 14. Ypsilanti: High/Scope Press, 2005.
9. *Sylva K.* et.al. The effective provision of pre-school education project / Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Elliot K. // Faust G. et.al. (Hrsg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich / Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt, 2004. S. 154–167.
10. *Fthenakis E.W.* Die Forderung nach pädagogischer Qualität // Auf Anfang kommt es an!, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin: 2003.
11. *Tietze W.* Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand, 1998.
12. *Tietze W.* et.al. Kindergarten-Skala (KES-R) / Tietze W., Schuster K.-M., Grenner K., RoЯbach H.-G. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen-Verlag, 2005.
13. *Tietze W., Lee H.J.* Ein System der Evaluation, Verbesserung und Zertifizierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen in Deutschland // Altgeld K. Stobe-Blossey S. ? Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Wiesbaden: ?, 2009.
14. *Viernickel S.* Qualitätskriterien und Standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: Ibus-Verlag, 2006.