

лений инновационного развития образовательного процесса, на корректировку самой системы оценивания качества (критериев, методов, процедур оценивания).

С точки зрения методологии проектирования системы оценки качества дошкольного образования и её функционирования как последовательно выполняемых этапов по исследованию качества и одновременно его контролю можно, моделируя систему оценки качества дошкольного образования, выделять уровни оценки качества, соответствующие разным по масштабам временным циклам и разным уровням постановки целей и соответствующего оценивания:

– стратегический — интерпретация результатов оценки качества образовательного процесса с позиции прогнозов развития дошкольного образования на перспективу и оценка его отсроченных результатов с позиции того, что будет характеризовать социокультурную и образовательную ситуацию развития дошкольников в близкой и дальней перспективе;

– тактический — установление меры соответствия образовательного процесса и его условий требованиям, зафиксированным в стандартах и нормативных правовых актах, ожиданиям и запросам потребителей;

– оперативный — установление обратной связи при реализации образовательного процесса и рефлексия динамики детского развития в конкретном фрагменте образовательного процесса в течение дня или недели.

Заключение. Документально зафиксированные результаты оценки качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования позволят сформировать базу объективных и достоверных данных для принятия профессиональных управленческих решений по постоянному улучшению качества образовательного процесса, представить потребителям и заинтересованным сторонам информацию о качестве образовательного процесса, обеспечить гарантии на получение качественного дошкольного образования.

УДК 378.091.21:39

О. М. Ткаченко,

доктор педагогических наук, профессор

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Реализация идей компетентного подхода в образовании в условиях динамического поликультурного общества актуализирует проблему становления педагога, способного осмыслить закономерности социализации личности с учётом традиций и трансформаций социокультурного пространства, учитывать в своём профессиональном творчестве ценности народной педагогической культуры, интерпретировать поведение воспитанников как носителей определённой этнической культуры, эффективно организовывать общение с их родителями, сторонниками различных традиционных педагогических позиций. Подготовка такого специалиста предполагает формирование у него этнопедагогической компетентности.

Компетентный подход в образовании, его основные категории изучали В. И. Байденко, А. Г. Бермус, Е. И. Пометун, А. Я. Савченко, А. В. Хуторской. Сущность и структуру профессиональной компетентности педагога рассматривали в своих трудах Н. В. Гузий, А. А. Деркач, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Дж. Равен, В. А. Сластенин, Дж. Стернберг. Особенности организации процесса формирования разных видов этого профессионального образования исследовали О. Б. Бигыч, И. А. Зимняя, Н. В. Кичук, С. А. Раков, Л. Л. Хоружа и другие учёные. Традиции социализации детей у разных народов, ценности этнопедагогике описаны Г. Н. Волковым, А. Э. Измайловым, И. С. Коном, М. Мид, В. А. Мосиященко, Л. В. Ракавой, К. И. Салимовой, М. Г. Стельмаховичем, Е. И. Сявавко, М. А. Хайрулдиновым. Проблемы этнопедагогической культуры учителя изучали В. С. Болбас, В. А. Николаев, М. Г. Харитонов. Содержание этнокультурной компетентности воспитателя дошкольного заведения изучала Н. В. Лысенко. Анализ научной литературы и педагогической практики свидетельствует, что богатый народно-педагогический опыт социализации и воспитания личности, его сохранение на уровне стереотипов поведения взрослых, к сожалению, часто не осмысливаются должным образом специалистами в области дошкольного образования и не учитываются на уровне формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, что и обусловило обращение к этой проблеме в данной статье.

Целью и задачами этой статьи является определение сущности, структуры и содержания этнопедагогической компетентности, её значения для становления специалиста в области дошкольного образования.

Основная часть. В современной науке констатируется интерес учёных Великобритании, Испании, Китая, Германии, Новой Зеландии, Норвегии, Франции, Японии и других стран к проблемам народной педагогики. Изучение и возрождение воспитательных традиций у разных народов приобретает популярность как фактор стабилизации межнациональных отношений, источник формирования межэтнической толерантности, экологического и валеологического воспитания, способ повышения профессиональной компетентности учителей и воспитателей.

Учёные всё чаще поднимают проблемы подготовки будущих педагогов в поликультурном обществе, формирования у них этнокультурной, межкультурной, социокультурной компетентностей. Анализ научных педагогических исследований в области этнопедагогики, традиций воспитания у разных народов, этнопедагогических аспектов содержания общего и педагогического образования, этносоциальной структуры современного общества выступает основой для разработки проблемы формирования этнопедагогической компетентности будущих воспитателей.

Этнопедагогическую компетентность педагога мы трактуем как вид педагогической компетентности, представляющий собой динамическое личностное образование специалиста в области образования, которое предполагает овладение педагога системой этнопедагогических знаний, умений и навыков квалифицированной обработки достояний мировой народной педагогической культуры, учёта актуальности отдельных её элементов в процессе осмысления педагогической теории и организации современной педагогической практики, что даёт возможность специалисту реализовать гуманистический подход в своей профессиональной деятельности и оптимально проявить свой творческий потенциал [1].

Сложность этнопедагогической компетентности как педагогического феномена обуславливает выделение её структурных составляющих, содержание которых определяется личностной сущностью этнопедагогической компетентности. Так, этнопедагогическая компетентность воспитателя представлена совокупностью основных структурных компонентов: когнитивного, основанного на предметных, общекультурных, познавательных, рефлексивных, исследовательских компетенциях и компетенциях в области информационных и коммуникационных технологий (проявляется в системе этнопедагогических знаний, педагогическом мышлении, профессиональном сознании, профессиональном менталитете, в том числе этнопедагогическом, этнопедагогическом творчестве); мотивационно-ценностного, который объединяет систему ценностей, отношений, убеждений (реализуется в этнопедагогических ценностях, ценностных ориентациях, потребностях, мотивах, ценностном отношении к этнопедагогической информации и установках на её восприятие, профессиональных педагогических позициях, интересе к этнопедагогической деятельности, стремлении к самообразованию в области этнопедагогики); операционно-технологического, который основан на методических, организационных, операционных, коммуникативных, диагностических, инновационных, исследовательских, менеджерских компетенциях (проявляется в системе этнокультурных, практических этнопедагогических, технологических, коммуникативных, информационных умениях, опыте этнопедагогической деятельности); индивидуально-личностного, который объединяет специальные, аутопсихологические, индивидуальные, личностные, диагностические компетенции (реализуется в профессиональной «Я-концепции», профессиональности психических процессов, способности к саморегуляции, педагогическому творчеству, рефлексивности, эмпатийности, культурной самоидентификации) компонентов. Поверхностный анализ элементов различных компонентов этнопедагогической компетентности свидетельствует об их взаимозависимости и взаимопроникновении.

Этнопедагогическая компетентность в её модельном представлении содержит несколько разнопорядковых блоков компетенций, которые можно назвать базовыми, предпосылочными и специальными. Базовые соответствуют интеллектуально обеспечивающему блоку этнопедагогической компетентности. Предпосылочные — общекультурные, в том числе и этнокультурные (знания истории, основ этнической истории, экономической географии, этнической географии, философии, этики, эстетики, культурологии; владение родным литературным и диалектным языками, иностранными языками на уровне разных форм общения), общепрофессиональные (педагогические (как результат овладения общими основами педагогики, дидактикой, теорией воспитания), психологические (основанные на знаниях общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, этнопсихологии)) и личностные (развитие профессиональных способностей, обогащение качеств личности соответственно профессиональной направленности). Специальные — этнопедагогические знания, этнопедагогические умения, навыки этнопедагогической деятельности, определённое отношение к этнопедагогической информации и этнопедагогической деятельности, качества личности, способствующие эффективной этнопедагогической деятельности.

Содержание и структура этнопедагогической компетентности воспитателя обусловлены её связями с общей, педагогической и этнопедагогической культурой. Структурно-функциональный анализ этнопедагогической компетентности свидетельствует, что функциональная её плоскость раскрывает систему и компоненты с позиции функционального содержания как автономные подсистемы в структуре более масштабных систем. Сформированность педагога как субъекта видов педагогической деятельности служит основой для определённых видов профессиональной, в том числе и этнопедагогической, компетентности педагога. Функциональную систему этнопедагогической компетентности учителя-воспитателя составляют компоненты, которые соответствуют разным сферам функций педагогической, в том числе и этнопедагогической, культуры, о которых писал И. Ф. Исаев, — гносеологической, гуманистической, коммуникативной, учебной, воспитательной, нормативной, информационной [2, с. 95—102].

Разноплановый анализ народного педагогического опыта, его сопоставление с основными задачами этнопедагогики как науки подтверждают мысль о том, что этнопедагогическая компетентность воспитателя демонстрирует уровень овладения им народной педагогической культуры. Составные народной педагогики определяют содержание данной компетентности, которое предполагает овладение педагогом системой знаний про этнос, народные взгляды на ребёнка, возрастную периодизацию, семью и особенности семейного воспитания детей, цель, задачи, принципы, правила, методы, средства, приемы, формы обучения и воспитания; особенности воспитания патриота-рыцаря и формирование у детей нацеленности на общечеловеческое и национальное; педагогику народного календаря и специфику воспитания средствами разных видов народного искусства; народные взгляды на идеалы воспитателя, его обязанности перед детьми.

Содержание этнопедагогической компетентности воспитателя дошкольного учреждения определяется и спецификой его профессиональной деятельности. Так, в контексте игровых компетенций воспитатель должен знать народные игры, их историю, традиции организации, народные способы распределения ролей, быть способным петь, танцевать, проявлять актерские способности, применять народные игры в целях развития психических процессов, речи, разных видов одаренности ребёнка. Действия воспитателя на занятиях, прогулках, в процессе оформления игрового пространства ориентируют его на овладение декоративно-прикладным искусством, предполагают приобщение к художественно-творческой деятельности с использованием средств выразительности разных видов народного искусства.

Заключение. Этнопедагогическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности специалиста в области дошкольного образования. Содержание этого вида педагогической компетентности имеет как общие черты, так и специфические, связанные с профессиональной деятельностью воспитателя дошкольного образования. Определение сущности, структуры и содержания этнопедагогической компетентности выступает основой для формирования этого вида профессиональной компетентности у будущих специалистов в области дошкольного образования.

Список используемых источников

1. Ткаченко, О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Ткаченко ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2013. — 42 с.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.

УДК 37.01

В. В. Толмачёва,

кандидат педагогических наук, доцент

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Российская Федерация

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Рассматривая проблемы здоровьесбережения субъектов образовательного процесса, вопросы, связанные со здоровьем педагога, часто остаются без внимания со стороны учёных. В то время как здоровый педагог характеризуется высокой работоспособностью, умением гибко и мобильно реагировать на изменяющуюся ситуацию, выдвигать творческие идеи и их реализовывать в образовательном процессе.

Если проанализировать нормативные документы, определяющие всю образовательную деятельность на каждой степени образования, то можно отметить следующие аспекты. Так, Закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» в качестве ключевых принципов образования отмечает гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека (п. 1 ст. 3,) [1]. Анализируя Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 4 декабря 2015 года, можно отметить, что в качестве одного из ключевых направлений педагогической деятельности будущего педагога (уровень «бакалавриат») отмечается «...обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса» [2]. Текст Профессионального стандарта педагога, утверждённого приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н, в рамках воспитательной и развивающей деятельности также включает в себя требование к педагогу, способному формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни [3]. Таким образом, общей тенденцией является то обстоятельство, что во время образовательно-воспитательного процесса предпочтение отдаётся вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся, нежели педагогов (С. Г. Сериков, В. М. Чимаров, О. В. Кисель). Однако педагог, не имеющий у себя сформированных ценностных установок на здоровьесбережение, не может привить основы культуры здоровья своим воспитанникам.

Взгляды учёных на сущность здоровья, его виды и содержание значительно изменились за последние десятилетия. Достаточно известным определением здоровья является термин, предложенный Всемирной организацией здравоохранения: здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Основная часть. Согласно «новой концепции», онтологическая сущность здоровья характеризуется на основе адаптивных возможностей организма. Согласно позиции З. И. Тюмасевой, здоровьем динамической самоорганизующейся системы называется динамическое равновесие эндогомеостаза (внутреннего гомеостаза) и экзогомеостаза (внешнего гомеостаза) этой системы. А поскольку гомеостазом динамической системы называется динамическое равновесие её, и надсистемами её, и к тому же системный подход предполагает сущностную взаимосвязь