

Олена Коваленко,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СПІВПРАЦІ З СІМ'ЯМИ ОБДАРОВАНИХ МАЛЯТ

Аннотація. В статті раскрыта система подготовки будущих воспитателей к работе с родителями воспитанников детского сада и одаренных, в частности, освещены некоторые архивные материалы по вопросу работы с родителями у системе дошкольного воспитания, проанализированы нормативные документы по этому вопросу, раскрыты некоторые подходы относительно формирования у студентов готовности к сотрудничеству с семьями одаренных воспитанников детского сада.

An annotation. In the article is exposed system of preparation of future educators to work with the parents of pupils of child's garden and gifted, in particular, some archived materials are lighted up through question of work with parents at to the system of preschool education, normative documents are analysed through this question, some approaches are exposed in relation to forming for the students of readiness to the collaboration with the monogynopaediums of the gifted pupils of child's garden.

Ключевые слова: підготовка будущих воспитателей, сотрудничество с родителями, одаренность в дошкольном возрасте.

Keywords: preparation of future educators, collaboration with parents, gift in preschool age.

Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти в Україні на сучасному етапі є підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на рівні міжнародних вимог, відображених в Болонській декларації.

Сім'я і дитячий садок...Одвічна проблема налагодження стосунків між найріднішими дитині людьми з одного боку, і вихователями – з другого. Від того, як вона розв'язується, значною мірою залежить, чи відчуває зростаюча особистість вдома і в садочку психологічний комфорт, захищеність, чи розвивається в неї довіра до оточуючого світу, чи своєчасно вона оволодіває

життєво необхідними уміннями і навичками. Сім'я і дитячий садок – два найважливіші виховні інститути, на які покладена відповідальність за розвиток особистості у період дошкільного дитинства. Відрізняючись своєю специфікою, особливостями впливу на дитину, зазначає О.Кононко, вони взаємовиключають один одного, не конкурують між собою, а доповнюють і коректують впливи кожного. Обидва виховні інститути по-своєму необхідні і бажані для гармонійного розвитку малюка. Сьогодні вкрай важливо, щоб співпраця педагогів і батьків була партнерством рівних учасників спілкування, підпорядковувалось необхідності, з одного боку – виробити спільну стратегію і тактику у підходах до дошкільнят, а з другого – зберегти своєрідність, неповторність, специфіку кожного з виховних інститутів[1,с.4]. Особливо гостро постає означена проблема стосовно батьків обдарованих дошкільнят.

У більшості опублікованих за радянських часів джерел чинниками впливу на розвиток здібностей дитини вважали її діяльність і колектив. Роль сім'ї майже не досліджувалась. У пострадянські часи з'явилося багато досліджень емоційної сфери дитини, розвитку та становлення «Я-концепції». Вплив сім'ї, на нашу думку, продовжує недооцінюватись.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки вихователів, котрі були б «відкриті» до використання різних форм співпраці з членами родин обдарованих вихованців. Формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями таких вихованців ДНЗ є важливою умовою реалізації цієї суспільно та педагогічно значущої проблеми.

Тому, завданнями нашого дослідження було опрацювання досліджень науковців з проблеми підготовки студентів-майбутніх вихователів до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ та, зокрема, обдарованих малюків, дослідження і висвітлення архівних матеріалів з проблеми роботи дитячого садка з батьками, аналіз сучасних нормативних документів, опрацювання питання обдарованості у дошкільному віці, розкриття особливостей сімей обдарованих дітей, шляхів формування готовності майбутніх педагогів ДНЗ до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ.

На першому етапі дослідження було опрацювання нами категоріально - понятійного апарату дослідження, а саме: «готовність», «готовність до професійної діяльності» та «підготовка до діяльності». «Готовність до діяльності» - стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [2,с.137-138].

Проблема готовності до різних аспектів педагогічної діяльності є предметом дослідження як українських (Л. Кадченко, Л. Кондрашова, А. Ліпенко, К. Макагон та ін.), так і зарубіжних науковців (В. Ковальов, З. Левчук, О. Міщенко, Н. Рябуха, Ю. Сенько та ін.).

Зокрема, В. Ковальов під підготовкою розуміє «динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості як готовність», а на думку К. Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності - це не що інше, як формування готовності до неї.

Дещо ширше трактування співвідношень між поняттями «готовність» і «підготовка» подано у Л. Кадченко, яка відзначає, що «професійна готовність - це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості. У цьому, на наш погляд, полягає діалектичний характер готовності».

Окрім того, процес професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ III—IV рівнів акредитації був предметом наукового опрацювання таких дослідників як: Н.Лисенко, О.Кучерявого, Г.Підкурманної, Т. Танько, Н.Грами, Т.Зотєвої, Т. Котик, Л. Плетеницької, О.Поліщук, Н.Голоти та ін.

У структурі професійної готовності вихователя до педагогічної діяльності науковці виділяють такі компоненти, які перебувають у стійкій єдності: психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна та фізична готовність.

Поняття психологічна готовність до діяльності було введено в психологічний обіг М.Дьяченко і Л.Кандибовичем. Психологічна готовність — це виявлення суті властивостей і стану особистості.

Щодо професійної готовності студента, то К.Дурай-Новакова зазначає, що вона має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього педагога. Структура професійної готовності – взаємодія функціональних компонентів, на її думку виглядає наступним чином: мотиваційний, пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-налаштувальний. Професійна готовність може існувати як риса особистості.

Н.Лисенко особливого значення надає не виділенню окремих компонентів, а конкретизації структури категорії «готовність» за такими ознаками: позитивне ставлення до суб'єкта, об'єкта та способу діяльності; емоційна насиченість позитивного ставлення, особистісна зацікавленість; знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи впливу; знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Особливої уваги заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Є. Зеєра. Вчений розглядає готовність як складне особистісне утворення відносно його двох рівнів. На першому готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутості у суб'єкта активності, спостережливості, мотивації, самостійності та цілеспрямованості, бажання здобувати нові знання та ділитися ними, заохочувати та зацікавлювати інших і т. д.

Таким чином, на думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, котрий формується і виявляється в процесі діяльності.

Метою нашої роботи на наступному етапі було дослідження і висвітлення архівних матеріалів з проблеми роботи з батьками у системі дошкільної освіти. Після жовтневого перевороту 1917 р. дошкільне виховання було поставлене під контроль держави. У Декреті про заснування державної комісії з освіти йшла мова про організацію відділів з різних напрямів виховання, зокрема, з

дошкільного виховання. А в грудні 1917 р. вийшло розпорядження дошкільного відділу народного комісаріату, у якому підкреслювалось, що «включення дошкільного виховання в систему народної освіти повинно покласти початок суспільному вихованню дитини уже на перших шаблях її розвитку, що сприятиме формуванню фізично та розумово розвинутого, працездатного та корисного члена суспільства».

У квітні-травні 1919р. на I Всеросійському з'їзді з дошкільного виховання було висунуто питання про обов'язкове суспільне дошкільне виховання, вважаючи його невідкладним завданням радянського будівництва загалом, а також про те, що: - «заклади дошкільного виховання повинні сприяти перелаштуванню старої сім'ї, встановленню єдиних завдань сімейного та суспільного виховання; - основним типом дошкільного закладу повинен бути дитячий садок - осередок з довготривалим перебування дітей у ньому, щоб допомагати розкріпаченню жінки та створенню умов, які сприяють гармонійному розвитку члена трудового суспільства». Крім того, з'їзд закликав до боротьби з «вільним вихованням», а виховання у дошкільних закладах почали розглядати як засіб компенсації недоліків сімейного виховання та засіб руйнування існуючого раніше інституту сім'ї, засіб боротьби зі «старою сім'єю», котра розглядалась як перепона і навіть ворог правильного суспільного виховання [3,с.42-43].

У працях А.Макаренка ми знаходимо наступне: «Сім'ї бувають хороші і погані. Поручитись за те, що сім'я може виховати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, а організуючим началом повинна бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати сім'єю». Визнання А. Макаренком ролі сім'ї у вихованні дитини вело до стремління знайти способи впливу на батьків для того, щоб сімейне виховання підпорядковувалось тим же принципам, що і суспільне. Сімейне виховання повинно було відігравати підпорядковану роль, залежати від «замовлення суспільства».

Для педагогіки того періоду був характерним погляд на сім'ю як на такий

соціальний інститут, який суперечить суспільству в цілому і дошкільному закладу, зокрема. У ті роки відмічалось також, що сім'ю треба вивчати як якийсь фактор, що заважає правильному вихованню дітей, який бажано підпорядкувати суспільству і з впливом якого треба боротись.

У 40-80-ті р. р. ХХ ст. проблема «боротьби» дошкільного закладу та сім'ї вже не ставилась так гостро, але основна тенденція – стремління підпорядкувати сім'ю впливу дошкільного закладу – зберігалась. Сім'я як і раніше розглядалась не як суб'єкт співробітництва, а скоріш як об'єкт впливу зі сторони дошкільного закладу, що знайшло відображення у таких документах, як Статут дитячого садка (1944 р.) та Тимчасове положення про дошкільний дитячий заклад (1960 р.) [3,с.43-44].

На підставі аналізу документів, можна зазначити, що поступово, з роками ця позиція пом'якшувалась. У середині 80-х р. р. ХХ ст. в нормативних документах та педагогічній літературі сім'я почала розглядатись вже як фактор потенційно позитивного впливу на дитину за умови правильної організації виховання. В 90-ті р. р. ХХ ст. відбулись більш глибокі зміни у взаємодії сім'ї і дошкільного закладу. Зміни державної політики в галузі освіти сприяли визнанню позитивної ролі сім'ї у вихованні дітей та необхідності взаємодії з нею.

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було опрацювання сучасних нормативних документів, у яких висвітлюються питання нашого дослідження. Питання організації співпраці ДНЗ з члена родин вихованців регламентує нині ряд нормативних актів, а саме: Конституція України, Конвенція про права дитини, Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Положення про дошкільний навчальний заклад, Статут дошкільного навчального закладу та інші. У цих документах визначені права та обов'язки батьків, дітей і працівників ДНЗ у сфері дошкільної освіти, правові та організаційні засади співпраці ДНЗ з батьками, або особами, які їх замінюють, регулювання порушень прав дітей в сім'ї та дитячому садку тощо[4,с.7, 37, 73].

Наступним у нашому дослідженні було опрацювання проблеми здібностей та обдарованості стосовно дітей дошкільного віку. Вона вивчалась багатьма науковцями у таких аспектах: розвиток музичних здібностей (Н.Ветлугіна, С.Науменко та ін.), творчих здібностей (О.Дяченко, В.Моляко, Т.Комарова, О.Кульчицька та ін.), пізнавальних (О.Запорожець, В.Котирло, О.Проскура та ін.), мовленнєвих (Т.Репіна, Т.Піроженко та ін.) тощо[5].

Науковцями доведено, що особливостями дошкільного дитинства є те, що природні задатки знаходяться на стадії становлення, формування і виражені слабо. Проте саме у цьому віці з'являються перші свідчення наявності у дитини природних задатків і здібностей того чи іншого спрямування. Це-уподобання, нахили, інтереси до певних видів діяльності, які можуть бути більш або менш стійкими, стабільними, більш або менш вираженими, яскравим (Л.Венгер, О.Кульчицька, Н.Лейтес та ін.). До характерних особливостей обдарованості у дошкільці О.Кульчицька відносить високу пізнавальну активність і розвинутий інтелект, який перевищує межі вікових особливостей, багату фантазію, творчість, винахідливість, емоційну безпосередність, розвинуте почуття гумору, гостру реакцію на несправедливість тощо. Разом з тим, дошкільний вік не є показовим, аби за даними спостережень чи навіть психологічного обстеження вважати дитину вундеркіндом. Можливі й помилки, які можуть завдати шкоди у майбутньому. Адже талант – це диво, надзвичайне явище, яке природа не так часто дарує людям і з яким треба бути дуже обережним. Окрім того, нерідкі випадки, коли у дошкільному дитинстві обдарована дитина вражає дорослих випередженням у розвитку, а згодом, у школі вона може швидко зрівнятись з рештою учнів. А інша дитина, навпаки, у дошкільному віці та початковій школі нічим особливим не відрізнялась. Але на якомусь етапі свого розвитку може перевершити однокласників у своїх досягненнях. Тому більшість науковців обдарованість не прирівнюють до обсягу отриманих знань, зазначаючи, що це – більш складне явище. Воно включає високу природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність тощо[6].

Важливим є те, що визначення рівня розумового розвитку не означає його закріплення за дитиною назавжди. Адже навчання і виховання вносять значні корективи у процес розумового розвитку. Таке визначення необхідне лише для свідомого керування цим процесом з боку вихователів і батьків.

Саме тому на наступному етапі дослідження було опрацювання питання ролі сім'ї у розвитку обдарованості дитини. Труднощі, з якими зустрічаються обдаровані діти і їхні батьки, зумовлюють постановку перед педагогами і психологами низки задач, одна з яких – сприяння усвідомленню батьками дитячої обдарованості та його оптимізації. Більшість учених (О.Бондарчук, Е.Григоренко, Б.Кочубей, В.Дружинін, Р.Кайл та ін.) основним фактором, що позначається на розвитку здібностей дитини, вважали стиль сімейного виховання. Так, О.Бондарчук, Е.Григоренко, Б.Кочубей визначають демократичний стиль сімейного виховання як позитивний фактор, тоді як усі інші, які мають відхилення від демократичного стилю в бік авторитаризму або ліберальної вседозволеності, заважають нормальному розвитку дитини та спричиняють відповідні деформації її особистості[7].

Характеристики стилю сімейного виховання виокремлює В.Дружинін, а саме: схильність батьків до співпраці з дитиною, любов матері до дитини та помірковане сприйняття дитини батьком, що позитивно впливають на розвиток здібностей дитини. Негативним фактором автор вважає надмірну критичність батьків щодо дитини та «емоційний симбіоз» матері і дитини[8]. На важливу роль підтримки батьків, без схвалення яких дитячий таланти в'яне, вказує Р.Кайл[9].

Вивчення окресленої проблеми дає змогу зробити наступні узагальнення щодо використання педагогами сімейних умов для ефективного розвитку здібностей дітей. Працюючи з батьками, педагог повинен сприяти інтеграції співпраці з дитячим садком, опануванню батьками психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками щодо вивчення та підтримки дитини, пошуку відповідей на дитячі «чому?», з чим часто зволікають або ж недооцінюють батьки, налаштування батьків на прийняття дитини такою, якою вона є,

схвалення її інтересів, повага до її індивідуальності, спільне проведення часу тощо. Доречно згадати слова О.Бодальова про те, що рівні розуміння людини-це показники осягнення її індивідуальності. На наше переконання, при високому рівні розуміння має місце осягнення батьками індивідуальності дитини і, відповідно, максимально реалізується формула розуміння, запропонована Л.Гуровою: «Бачити, осмислювати і передбачати».

На педагогів покладається функція ознайомлення батьків з ознаками обдарованості, закономірностями і особливостями розвитку здібностей, бути порадиниками у вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Адже розуміння батьками суті обдарованості у всіх її проявах, її своєчасне діагностування і допомога дитині роблять цілком ймовірним збереження можливого в майбутньому таланту. Окрім того, дорослим треба бути надзвичайно обережними, щоб, з одного боку, помітити талант, а з іншого - не припуститися помилки в його ідентифікації. Як і перше, так і друге може мати серйозні наслідки щодо долі окремої людини.

Гленда Л. Гріффін радить батькам надавати дітям право вибору, забезпечувати умови для елементарних досліджень. На думку автора, батьки повинні створювати умови, давати згоду на продуктивну діяльність дитини, демонструючи свою віру у її можливості. Висловлювання «ні» позбавляють дитину можливості вироблення навичок прийняття рішень.

На наступному етапі дослідження було розкриття шляхів формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ. Це питання представлено у низці досліджень. Ряд науковців визначають, що основною моделлю, за якою здійснюється підготовка педагогів і яка найбільше усталилась у практиці педагогічних коледжів, інститутів та університетів, є навчально-дисциплінарна модель. Практика побудови навчально-виховного процесу за такою моделлю призвела до наслідків, які психологи назвали «ефектом завченої безпомічності». Цей ефект виникає в розпорядку життя дитини, який чітко планується, виконується і контролюється, що зумовлено тим, що основною метою педагога виступає виконання програми і плану. Суть

«ефекту завченої безпомічності» полягає в тому, що дитина раз – по – раз переконується, що вона не може змінити ситуацію, вибирати, не може своєю активністю вплинути на хід подій і, в решті решт, перестає виявляти цю активність, досліджувати, пробувати, експериментувати, запитувати, відмовляється від пошуку, тобто втрачає ті риси, які є психологічно закономірними для цього віку. Основні риси, яких дитина набуває – слухатись і виконувати. Часто до появи цього ефекту призводить і гіперопіка дитини. Соціально-психологічним наслідком «ефекту завченої безпомічності» стає втрата студентами почуття впевненості, віри в себе, життєрадісності, навіть почуття власної гідності і творчого начала. У цьому психологи вбачають коріння майбутньої пасивності чи агресивності як в особистому, так і в родинному, в суспільному, професійному житті, безвідповідальності, байдужості і в цілому низької громадянської і психолого - етичної культури.

З метою запобігання такого становища Т.Поніманська, І. Дичківська та ін. радять докорінно змінити взаємодію викладачів зі студентами. Дослідниці виділяють низку принципів, яким має відповідати ця взаємодія[10, с.289]. Щодо форм організації навчально-виховного процесу, то найбільш ефективними є використання дискусій, проблемних ситуацій, дидактичних та ділових ігор, методу проектів тощо. А найголовніше, на нашу думку, полягає у зміні самої атмосфери у ВНЗ, за якої відбувається вільне спілкування, обмін думками, досвідом, певними напрацюваннями всіх учасників процесу професійного зростання, розвиток рефлексивного мислення, підтримка їх креативності.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення її на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сім'я і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації взаємин: [метод. матеріали на допом. працівн. дошк. закл./ за ред. О.Л.Кононко] / О. Л. Кононко. - К.: «Освітянин», 1994.-88с.
2. Енциклопедія освіти / Акад.. пед. наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень] / В. Г. Кремень - К.: Юрінком Інтер, 2008.-1040с.
3. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.Данилина // Дошкольное воспитание. - 2000.- № 1.- С. 41- 49.
4. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упор. К.Л.Крутий, Н.В.Погрібняк.- Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС»ЛТД, 2009.-336с.
5. Кузьменко В.У. Развитие индивидуальности дитини 3-7 років: [Монографія].- К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005.-453с.
6. Кульчицька О.І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина.-1999.-№3.-С.8-13.
7. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О.І.Бондарчук.-К.:МАУП, 2001.-96с.
8. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н.Дружинин.- М.: ПЭРСЭ; СПб: ИМАТОН,2001.-С.159-199.
9. Кайл Р. Детская психология: тайны психики ребенка / Р.Кайл.- СПб: пройм - ЕВРОЗНАК, 2002.-416с. (Психологическая энциклопедия).
10. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібн.] / І. М. Дичківська.- К.: Академвидав, 2004.-352 с. (Альма-матер).

