

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ: СИСТЕМНИЙ, ПОДІЙНИЙ, АКСЕОЛОГІЧНИЙ, РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХОДИ

Є потреба науково обґрунтувати цілеспрямованість методологічних підходів до проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

У нашому дослідженні ми спираємося на деякі положення системного підходу, що являє собою один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаних з уявленням, вивченням і конструюванням об'єктів як системи. Він відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, орієнтує на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну побудову та свої закони функціонування.

Системний підхід орієнтує на виділення в педагогічній системі особистостей, які розвиваються, насамперед інтегративних системоутворюючих зв'язків і відносин; на вивчення і формування того, що в системі є стійким, а що перемінним, що головним, а що другорядним. За таким підходом припускається з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого.

У своєму дослідженні ми використовуємо розуміння педагогічної системи як сукупності взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого й цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості студента.

Аналіз літератури показав, що системний аналіз професійної підготовки припускає розробку відповідної моделі. Л.О.Ненашева, Л.Г.Сьомушина як модель професійної

підготовки називають навчальні плани і навчальні програми, що відбивають зміст навчальної інформації та комплекс навчальних завдань, які забезпечують формування системи знань, умінь, що сприяють виробленню професійно значимих особистісних якостей [9]. На думку О.С.Анісімова, Н.С.Пантіної, дана модель повинна являти собою сукупність навчальних завдань і способи їхнього вирішення [1]. Аналогічну ідею ми знаходимо й у О.О.Вербицького.

Останній, розробляючи теорію контекстного навчання, доводить необхідність моделювання майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі. Подібний тип моделювання є не що інше, як використання системи задач і завдань, спрямованих на формування основ професійної діяльності [4].

Слід зазначити, що модель підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями не повинна обмежуватися описом навчальних планів, програм, задач, а органічно вписувати їх у більш великі елементи навчальної системи. При цьому ми вибираємо структурно-функціональний тип моделі. При даному типі моделювання його об'єкт розглядається як цілісна система, котру під час аналізу розчленовують на складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Між частинами системи виділяються структурні відносини, описують підпорядкованість, логічну і тимчасову послідовність рішення окремих задач. Іншими словами, при даному типі моделювання здійснюється системний аналіз досліджуваного об'єкта.

Для уточнення особливостей побудови студентом системи цілей і

задач, віднесених до професійної діяльності, ми вважаємо за необхідне залучити подієвий підхід до проблеми професійного становлення майбутнього педагога.

З позицій подієвого підходу (Б.Г.Ананьев, Є.І.Головаха, І.С.Кон, Н.О.Логінова й ін.) система уявлень студента про можливе майбутнє в професії уявляється як його життєва (професійна) перспектива. Є.І. Головаха пропонує розглядати життєву перспективу «як цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний зміст свого життя» [5:24]. Перед нами, у зв'язку з дослідженням проблеми взаємодії педагога з неблагополучними сім'ями, виникають наступні питання:

- Який конкретний зміст вкладають майбутні педагоги у свої життєві і професійні перспективи?

- У чому полягає специфіка цього змісту в педагогічній практиці?

- Які фактори й умови сприяють розвитку професійних перспектив майбутнього педагога?

Як відомо, ядро життєвої перспективи складають ціннісні орієнтації, життєві цілі й плани як послідовні ступені визначення і суб'єктивної регуляції професійної життєдіяльності людини. Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця визначають порядок переваги тих чи інших сфер життєдіяльності (професійної, сімейний, суспільної, особистої і т. ін.), тих чи інших сторін професійної діяльності (спрямованість на предметно-змістовну сторону діяльності, спілкування, саморозвиток та ін.).

Мета професійного розвитку відбиває спрямованість на кінцеві й проміжні результати професійного розвитку, припускає створення

усвідомленого образу результату професійного розвитку.

Професійні плани є засобами здійснення професійних цілей, їх конкретизацією в змістовному і хронометричному аспектах, визначають порядок дій, необхідних для реалізації професійних цілей. Так, орієнтація на творчу працю в педагогічній професії обумовлює постановку мети професійного розвитку, яка пов'язана з досягненням рівня вільного володіння педагогічною професією у формі творчості, в ясне усвідомлення мети, визначає чітку послідовність професійних планів. Структура професійних перспектив підготовки фахівців дошкільного виховання представлена у схемі 1.

Відповідно до положень подієвого підходу ми виділили наступні дії педагога-професіонала, що відповідають цьому рівню самовизначення:

- вибір з розмаїтості можливих напрямів руху «свого» напрямку; визначення свого суб'єктивно-оптимального професійного шляху як прояв професійної й особистісної зрілості;

- пошук можливостей професійного і особистісного зростання; відкритість до подальшого оволодіння професією;

- виявлення перспектив, динаміки розвитку всіх сторін професіоналізму, зони найближчого професійного розвитку і саморозвитку;

- вибір мети професійного розвитку з ряду можливих, оцінка наявних умов її досягнення, визначення найбільш імовірних способів руху до поставленої мети – професійних планів; прогнозування зусиль, імовірності досягнення результату професійного розвитку;

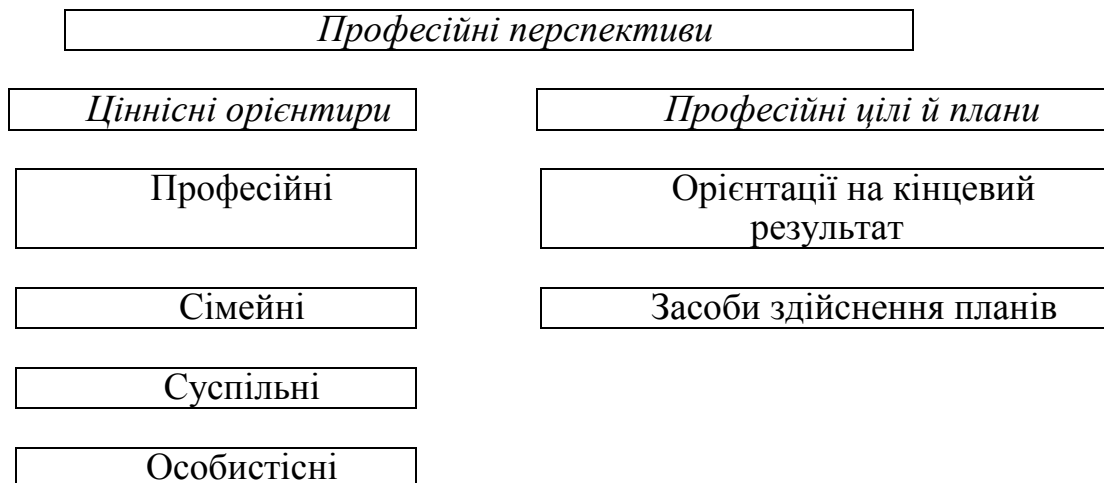
- створення цілісної програми вдосконалювання свого професійного розвитку;

- перебудова життєвої перспективи, переорієнтація на нові цілі в разі потреби корекції професійного шляху, ревізія планів і корекція уявлень про

професійну кар'єру, альтернативного професійного розвитку. вироблення сценарію

Схема 1

Структура професійних перспектив



Дані психологічних досліджень виявляють прямий чи опосередкований зв'язок розглянутих дій з такими особистісними і суб'єктивними характеристиками педагога, як: мотивація досягнення, рівень домагань, локус контролю тощо.

Рівень досягнень визначається змістом, погодженістю й тимчасовою далекістю реалізованих цілей.

Професійні домагання ми розуміємо як прагнення досягти певного рівня професійного розвитку, як той рівень професійної діяльності, який людина вибирає, знаючи свої попередні результати. Рівень домагань визначається самооцінкою педагогом себе як професіонала в сьогоденні й майбутньому.

При внутрішньому чи зовнішньому контролі людина покладає відповідальність на себе чи на обставини за здійснення професійних цілей і планів.

Аксіологічний підхід визначає специфіку педагогічної діяльності, її соціальну роль і особистісно створені можливості, затверджує цінності

людського життя, виховання і навчання. Основою ціннісно-світооглядної системи гуманістичного типу є ідея гармонійно розвинутої особистості. Вона визначає ціннісні орієнтації культури, орієнтує особистість у суспільстві і діяльності.

Як відомо, особистість людини формується і розвивається під впливом численних факторів, об'єктивних і суб'єктивних, незалежних і залежних від волі й свідомості. У процесі виховання педагогам легше орієнтуватися не на відвернені категорії й імперативи, а на об'єктивно виниклі й виховні цінності, що формуються в суспільних відносинах соціуму, – уявлення про те, яким потрібно бути в цьому світі, якими якостями володіти, що робити, чого домагатися в житті і до чого до прагнути. Виховні цінності на практиці осмислюються і добираються як орієнтири педагогічної діяльності.

Дитина як суб'єкт життя також є виховною цінністю. Діти споконвічно, від природи, здатні до саморозвитку, адаптації до середовища, самовпливу і творчого самопрояву. Але дитина не завжди усвідомлює ці здібності і тому

потребує активної підтримки з боку вихователів. Як підкреслено в дослідженні В.Я.Ликової, «запорукою конструктивного особистісного розвитку є підтримування в дитині самоповаги, самоприйняття, закріплення її впевненості у власних можливостях, інтересу до себе як до унікальної самоцінної особистості. Це є основою виховного впливу, що має своєю метою сприяння становленню дитини як особистості» [8:11].

Визначальним у розвитку дитини вважається її безпосереднє спілкування з батьками. Сьогодні ми дедалі частіше звертаємося до досвіду наших предків, до джерел народної освіти і виховання, оскільки саме там ми знаходимо відповіді на багато складних питань сьогодення. Дедалі очевиднішим стає той факт, що тільки взаємодія поколінь дозволяє належним чином здійснювати виховання і розвиток дитини, особливо молодшого віку. Мудрість виховання як історично перевіреного досвіду має бути основою сучасних виховних систем.

У сукупному педагогічному досвіді людства, позначеного гуманістичною традицією, базовою думкою є проголошення унікальності, неминущої цінності людини.

Аналіз праць видатних педагогів дає можливість глибше зрозуміти основну закономірність сімейного виховання – будувати виховання дітей у сім'ї на пріоритетах гуманізму й демократії. Думка провідних педагогів про цінності сімейного виховання представлена у таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, основними ціннісними орієнтирами педагога вважають особистість дитини і її унікальність, гуманістичну спрямованість виховання, основну роль сім'ї у вихованні дитини.

Якщо розглядати з погляду виховних цінностей задачі сімейного виховання в цей період, то сім'я вже сама по собі проявляється як важлива виховна цінність, із притаманими їй функціями і задачами щодо формування яскравого, творчого індивідуального начала особистості.

У розгляді аксіологічних аспектів підготовки фахівців дошкільного виховання до роботи з сім'єю необхідно враховувати такі концептуальні положення ціннісних орієнтирів у вихованні дітей дошкільного віку, як-то: усвідомлення цінності дитинства; необхідність вивчення особистості дитини; загальнолюдські цінності; індивідуально-особистісну орієнтацію змісту виховання; суб'єкт-суб'єктну модель виховання; педагогічну взаємодію на основі діалогу, довірливості, співробітництва і співтворчості; використання виховних можливостей різних видів діяльності, що задовольняють потреби й інтереси дітей; прагнення до активності, творчості, самореалізації.

Рефлексивний підхід у нашому дослідженні розглядається як опора на власний досвід і чуттєво-емпіричну сферу формування професійної позиції майбутнього педагога. Як вважає Л.М.Лузіна, «життя» вихованця як спосіб його буття, як потік переживань даний вихователю «переживанням» [7]. Переживання розуміється не чисто емоційно, у ньому міститься момент, названий «усвідомленістю». Це усвідомлення, звичайно, не позбавлене емоційності, інтересу, пристрасті, що відіграють величезну роль у досягненні розуміння. «Переживання» дає матеріал для рефлексії. На основі досвіду «переживань», надбаного в житті, вихователь набуває здатності розуміти іншого.

Педагоги про цінність виховання в сім'ї

Педагоги	Положення теорії сімейного виховання
К.Д.Ушинський	- самобутній, національний характер сімейного виховання; - праця – джерело і засіб сімейного виховання; - мати – перша вихователька дітей; - засвоєння рідної мови – один з основних напрямів сімейного виховання; - вивчення дитини в усіх відносинах; - гуманізація особистості, цілісність виховання.
П.Ф.Лесгафт	- визнання дитини особистістю; - надання дитині можливості саморозвитку; - недопустимість сваволі в діях батьків; - зв'язок фізичної освіти з розумовим, моральним, трудовим, естетичним вихованням; - методи роботи з важкими дітьми.
О.М.Водовозова	- ціннісні відносини уперше проявляються в сім'ї, яка є виховною цінністю; - батьки – носії ціннісних відносин зі світом; - необхідність вивчення дитини, її психофізичних особливостей і потенційних можливостей, усунення психотравмуючих впливів, які перешкоджають формуванню соціально-ціннісних властивостей особистості;
В.О.Сухомлинський	- цілеспрямоване формування альтруїзму і моральності, людяності й основних вольових ціннісних якостей, дисциплінованості в контексті дотримання принципу волі, ненасильства, особистої індивідуальності, поваги до людського достоїнства дитини. - унікальність особистості дитини, - ідея морального боргу як справжньої людської волі; - виховання духовно багатой особистості; - дотримання традицій народної педагогіки; етичні цінності.

Цей досвід переживань дістав назву «життєвого досвіду» як споконвічного способу сприйняття людської реальності. Формальне знання, що досягається науками, ніколи не зможе вичерпати життєвий досвід. Тому «ми розуміємо завжди більше, ніж знаємо» (В.Дільтей). Розуміння іншого передбачає наявність найважливішої умови – такого апріорного знання у здатного розуміти, за межі якого він вийти не в змозі, оскільки ми

розуміємо в інших тільки те, що розуміємо в самих собі [6].

Діяльність сама по собі ще не визначає того чи іншого типу позиції педагога і ступеню її сформованості. Виховання, будучи діяльністю творчою, інноваційного типу, істотно визначається рефлексією, яка сама вже є дією, обумовленою не зовнішніми предметними обставинами, але розумінням чи нерозумінням подій у цілому.

Прагнення педагогів зрозуміти сутність своєї професійної діяльності, її пріоритетні задачі, визначити адекватні їм засоби і шляхи їх ефективного використання, дозволяє об'єднати зусилля у вирішенні професійних задач на основі взаєморозуміння суб'єктів педагогічної діяльності. У нашому розумінні рефлексивність у підготовці педагога забезпечує становлення його професійної позиції виховання в силу пріоритету розуміння й опису проявів власного професійного буття і життя вихованця перед пізнанням і поясненням.

В. Дільтей, описуючи «механізм» розуміння, твердить: «У моєму розумінні чуже життя переживається мною і тим стає належний Йому і Мені. Так виявляється загальне ядро життя, спільність життєвих структур, що також стають передумовою розуміння» [7:147]. Звідси очевидно є важлива роль здатності вихователя до рефлексії, що воскрешає власні стани і переживання.

Отож, рефлексивність ми розуміємо в контексті осмислення власного досвіду: професійного – для педагогів, життєвого – для студентів (з перенесенням його у сферу майбутньої професійної діяльності). У рефлексивних вправах, що включаються складовою частиною в професійну підготовку, відпрацьовуються такі професійно ціннісні властивості педагога, як здатність до самоосмислення (розуміння себе), здатність «віддаватися чужому буттю» (Л.М.Лузіна).

Для педагога рефлексія виступає також як спосіб професійної діяльності, що дозволяє знайти шлях саморозвитку, коректувати своє поведіння, діяльність, відносини у процесі педагогічної взаємодії. У педагогічній діяльності, що розуміється як творчий процес,

рефлексія є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході в рефлексивну позицію педагог не тільки перебудовує свої дії, але і переглядає можливі їх зміни, переосмислюючи свій колишній, індивідуальний досвід.

Педагогічна рефлексія то є спрямованість свідомості на самого себе. Іншими словами, педагогічна рефлексія – це здатність педагога подумки уявити собі сформовану у вихованця картину ситуації. Рефлексія означає бачення педагогом себе очима вихованців у різних ситуаціях. Рефлексія знаходить своє вираження в так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід стосовно самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець») і як суб'єкт («Я-контролер»), котрий регулює власні дії та вчинки.

Педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення педагогом себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного Я. Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних задач, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного й особистісного досвіду.

Наше дослідження показує, що педагогам нерідко важко виділити специфічні педагогічні проблеми у своїй діяльності, сформулювати їх і співвіднести за значимістю. Виявилося, що багато хто ніколи раніше не замислювався над тим, як їх сприймають навколишні, не розуміли, що причина їхніх професійних невдач може полягати в неадекватній міміці,

жестикмуляції, невдалому доборі одягу, зачісці тощо, власне – у недостатній увазі до свого образу.

Постійна зміна еталонів, критеріїв оцінки себе як майбутнього професіонала у зв'язку зі зростанням числа ознак професійної діяльності, що формуються в процесі навчання і відбиваються у свідомості фахівця, подоланням стереотипів образу педагога, зміцненням його цілісності, а також трансформації професійної самооцінки змушують студентів самовизначатися у професії. Механізм професійного визначення ґрунтується на рефлексивному підході, як спрямованість свідомості майбутнього педагога на самого себе в аспекті зіставлення «Я-реального» і «Я-ідеального» педагога-професіонала, а

також «Я-рефлексивного» і «Я - очима інших».

Рефлексивний підхід у професійно-педагогічній підготовці вихователів пред'являє до методів, засобів, організаційних форм професійно-педагогічної підготовки вимоги – бути методами самопізнання, а на цій основі – і самовизначення, самореалізації. Він припускає розгляд розуміння і взаєморозуміння як необхідну і достатню умову гуманності й ефективності будь-яких методів, форм і засобів виховання.

Таким чином, визначені нами методологічні підходи являють собою теоретичну основу побудови ефективної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Анисимов О.С.* Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – М., 1994. – 42 с.

2. *Бех І.Д.* Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини: Науковий посібник. – Рівне, РДГУ, 2002. – 51 с.

3. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования.- Ростов н/Д., 2000. – 352 с.

4. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991.- 207 с.

5. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988. – 144 с.

Подано до редакції 12.05.06

6. *Дильтей В.* Описательная психология. – М., 1924. – 234 с.

7. *Лузина Л.М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. докл....д-ра пед.наук. СПб., 1998, 86 с.

8. *Лыкова В.Я.* Последовательно и гармонично: Преемственность в воспитании: Монография. – Смоленск: СГПИ, 2001.

9. *Ненашева Л.А., Семушина Л.Г.* Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. – М., 1989. – 40 с.

10. *Роджерс К.Р.* Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с

11. *Шиянов Е.Н.* Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф.дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1991. – 38 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются методологические подходы, лежащие в основе подготовки студентов к работе с

неблагополучными семьями и специфическое их содержание в контексте рассматриваемой проблемы.

SUMMARY

The article presents some methodological approaches which are a basis of training specialists of pre-school education for interaction with unfavourable families; ascertains their specificity in the context of the problem mentioned.