

4. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников. – М.: Просвещение 1992. – с. 96
5. Звонкин А. Малыш и математика, не похожая на математику. М.: Знание и сила, 1985. – С. 41–44.
6. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – С. 63–88.

*Т.В. Поздеева*  
*г. Минск*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В США**

Анализ американской литературы (Эванс, Барбара Тизард, Гордон, Пол Робинсон, Элизабет Морган, Перл Эндрюс и др.), посвященной воспитанию и обучению детей дошкольного возраста показывает, что в последние десятилетия возрос интерес западных исследователей к проблеме взаимодействия семьи и дошкольных учреждений. Была официально признана решающая роль родителей в установке стиля управления, основанного на помощи, решении образовательных проблем и проблем, связанных с развитием; разработан термин «воспитание родителей», под которым понимается помощь воспитателям в выполнении ими функций воспитателя собственных детей.

Анализ социально-образовательных проектов «Head start», «Home start» и их модификаций показывает, что проблема активизации участия родителей в работе дошкольного учреждения исследовалась и что эти программы были разработаны для оказания помощи семьям с низким уровнем доходов в организации правильного воспитания детей дошкольного возраста, для создания партнерских взаимоотношений между семьей и детским садом, которые рассматриваются зарубежными педагогами как наиболее оптимальные, способствующие возникновению положительных результатов в воспитании дошкольников, посещающих дошкольные учреждения.

Американские исследователи (Tizard B., Gordon D.) справедливо считают, что включение родителей в деятельность дошкольных учреждений оказывает положительное влияние на состояние семейного воспитания и результаты работы дошкольного учреждения. Позитивный эффект был отмечен как для родителей, так и для воспитателей и детей в различных сферах. Родители, вовлеченные в образовательные программы, изменили отношение к воспитателям и к дошкольному учреждению в целом на более позитивное (Armer V., Hanna Y., 1977). Во-вторых, эти родители осуществили общественную поддержку образовательных программ (Boulz Sh., 1979). В-третьих, они же оказались более общественно активными, чем те родители, которые не проявили интереса к этому вопросу (Gordon D., 1978). В-четвертых, у родителей развилось более позитивное отношение к себе,

возросло чувство уверенности, и это оказало влияние на их личностное развитие (Storm F., 1974). Пятым эффектом было улучшение отношений между родителями и детьми, родители стали больше вовлекаться в деятельность собственных детей (Young G., 1975). Родители отметили увеличение количества контактов с дошкольным учреждением, более полное понимание механизмов развития личности собственных детей и улучшение образовательного процесса. К тому же родители стали лучшими учителями для своих детей дома (Risli S., 1968).

Известный педагог Эванс также отмечает, что использование родителей в качестве бесплатных помощников-парапрофессионалов помогает снизить финансовые затраты. Нужно отметить, что услуги визитеров-парапрофессионалов (координаторов) широко практикуются в Америке. Парапрофессионалы не имеют специального педагогического образования. Как правило, это наиболее активные родители из тех семей, которые участвуют в программе, или приглашенные люди, имеющие определенный опыт семейного воспитания. Половину своего рабочего дня они проводят в дошкольном учреждении, помогают воспитателю, другую половину – посещают семьи, обучают родителей, как проводить игры-занятия с детьми, оказывают помощь в рациональной организации быта, сами налаживают занятия с малышами.

Успешное включение родителей в деятельность дошкольного учреждения, как подчеркивают западные педагоги, возможно только при активном стремлении к этому самих воспитателей. Современные исследователи этой проблемы отмечают, что нежелание родителей сотрудничать с дошкольным учреждением обусловлено рядом причин, одной из которых являются неадекватные формы и методы работы педагогов с ними. Считается, что установление тесных контактов между персоналом дошкольных учреждений и родителями на родительских собраниях, днях открытых дверей, в дискуссионных клубах, через стенгазеты, в индивидуальных беседах, консультациях, при посещении детей помогают преодолеть родительскую пассивность.

Наиболее частой причиной низкой активности родителей исследователи (Fitzgerald J., 1993, Daniel J., 1997, Koch P., 1999) считают неумение воспитателя эффективно провести мероприятия, правильно и доходчиво проинформировать о своей работе, дать конкретные советы по воспитанию детей. Некомпетентность педагогов также мешает наладить «партнерские» отношения между родителями и воспитателями. Американский педагог-исследователь Эванс отмечает, что разница в социально-экономическом статусе вызывает отчужденность между родителями из более низких слоев населения и педагогами, которые принадлежат к средним слоям, у родителей возникает скованность, неуверенность, они чувствуют себя «чужими» в дошкольном учреждении.

Далеко не партнерскими становятся отношения между родителями и воспитателями, когда возникает соперничество за влияние на детей и подчеркивание своего профессионализма. Такой «профессионализм» педагогов выявляется не только в их высокомерном отказе прислушаться к советам и замечаниям родителей, но и в нежелании делиться с ними педагогическими знаниями и умениями.

Американские педагоги и психологи (Tizard B., Becher R.) убеждены, что родители играют важную роль в образовании собственных детей. Есть много доказательств, говорящих в пользу необходимости положительных взаимоотношений между родителями и педагогами.

Педагоги – важное связующее звено в отношениях семья – дошкольное учреждение. Воспитатели, которые активно поддерживают такое сотрудничество и создают комплексные программы по взаимодействию детского сада и семьи, показывают родителям, какое значение имеют подобные взаимоотношения. Более того, родители будут охотнее сотрудничать, когда будут видеть, что их вовлечение в педагогический процесс идет на пользу самим детям (Pizzo P., Kieff J.).

Несмотря на то что необходимость сотрудничества понятна и признается важной, многие педагоги говорят о том, что у них нет достаточно знаний и опыта по сотрудничеству с семьей (Grinberg A., Ammen U.). Во многих дошкольных учреждениях сотрудничество сводится к родительским собраниям, общению с родителями утром и вечером, когда ребенка приводят и забирают из детского сада, или же к экстренным случаям, когда общение становится необходимым (в случае заболевания ребенка, неадекватного поведения и т.д.). В таких учреждениях воспитатели не пытаются создать программу, рассчитанную на долговременное и систематическое сотрудничество.

Гринберг и Леистер выделяют несколько причин ограниченного вовлечения родителей в сотрудничество:

1. Одним из барьеров, мешающих сотрудничеству детского сада с семьей, является неумение воспитателей и родителей общаться (Mouls, 1982). Очень часто воспитатели не чувствуют себя уверенными в том, что смогут квалифицированно осуществить сотрудничество с семьей. Тем не менее, от педагогов ожидается, что они знают, как нужно правильно привлекать родителей к сотрудничеству. Работа с родителями требует знания психологии, правил общения, умения находить подход к каждому родителю, осознания того, что родители имеют свое собственное мнение и ценности, отличные от преподавательских; готовность к тому, что некоторые родители будут требовать постоянной и компетентной помощи.

2. Еще одной причиной ограниченного вовлечения родителей в общение с воспитателями является незнание педагогами, как нужно работать с разными типами семей (однодетные, многодетные, с одним родителем,

смешанные семьи, семьи, в которых детей воспитывают бабушки и дедушки, семьи, усыновившие ребенка, семьи, в которых родители одного пола). Разные семьи представляют собой разные этнические группы, культуры, имеющие разное социально-экономическое положение (Coleman, 1991). Еще одной проблемой являются семьи, в которых есть родители с физическими или психическими отклонениями; не работающие родители. Известно, что структура и стиль жизни семьи влияют на развитие ребенка, на его успешность в разных видах деятельности (Coleman, 1991).

Как только педагоги осознают наличие потенциальных барьеров, мешающих сотрудничеству с родителями, их задачей становится сделать все возможное для привлечения родителей к сотрудничеству. Например, при организации родительского собрания воспитателю необходимо определить, кто сможет прийти на собрание, скоординировать время, удобное для максимального количества родителей, выбрать тему для обсуждения, которая наиболее заинтересует родителей и т.д. Воспитатели, использующие знания о семье в определении стратегии налаживания ровных отношений с родителями, добиваются больших успехов в создании сотрудничества между детским садом и семьей.

Как только воспитатели начинают понимать, что не существует единой стратегии работы с семьей, у них появляется желание модифицировать и изменить традиционные взгляды на сотрудничество. Разработаны специальные методики для преодоления барьеров общения воспитателя с родителями. Например, «Анкета для определения типа семьи, ее структуры, жизненного уровня»; «Опросник, определяющий наличие барьеров при возможном взаимодействии и нахождении способов их устранения» (Kieff J.).

«Анкета для определения типа семьи, ее структуры, жизненного уровня данной семьи» помогает выяснить, какую форму работы нужно проводить с семьей, чтобы добиться результата: будут ли это визиты воспитателя в дом, или родительские конференции, или опросники и т.д.

«Опросник, определяющий наличие барьеров при возможном взаимодействии и нахождении способов их устранения» помогает приспособиться к каждой семье и осуществлять общение и деятельность таким образом, как они были запланированы воспитателем.

В последнее время американские исследователи уделяют внимание моделям и программам, предназначенным для помощи семье. Программы родительского участия и образования родителей продолжают расти, и сейчас уже существуют далеко идущие и убедительные исследования в поддержку данных программ.

Так, в 1994 г. была разработана «Модель по укреплению семьи» (Cage J., Workman, 1994), основными положениями которой явились:

■ семья – это та среда, в которой ребенок растет и развивается. Семья не может обходиться без помощи и поддержки специалистов по воспитанию

и обучению детей, поэтому должна иметь доступ к источникам, способствующим и благоприятствующим ее сохранению и развитию;

■ семья лучше всех знает, в чем она конкретно нуждается, и необходимо удовлетворить ее потребности;

■ поддержка семьи – это ответственность, разделенная между всеми участниками программы (членами семьи, педагогами и воспитателями);

Данная модель предполагает:

■ наличие эффективной системы связи, которая обеспечивает возможность постоянного обмена информацией между семьей и дошкольным учреждением (запись сведений о семье и ребенке, ведение «дневника» семьи, план ориентации ребенка и семьи, которые только что поступили в детское учреждение; письменные отчеты о состоянии каждой семьи, которые готовятся 2 раза в год; проведение конференций по проблемам семей при участии родителей; обмен информацией с родителями, когда ребенка приводят или забирают из центра, посредством телефонных звонков и т.д.);

■ предоставление родителям письменной информации о дошкольном учреждении;

■ наличие плана ориентации детей и родителей в Программе взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Ориентация дает возможность родителям посещать детские группы; встречаться с директором центра по личным вопросам; наблюдать за детьми и работой педагогов и воспитателей; обсуждать с персоналом интересующие моменты. Все это проводится до участия семьи в программе;

■ осуществление системы отбора информации о ребенке/семье (изучение потребностей и нужд семьи);

■ от родителей требуется разрешение на проведение следующих мероприятий: психологические исследования, эксперименты, нетрадиционные методы работы с ребенком; наблюдение за ребенком, после которых между экспериментатором и ребенком происходит общение и взаимодействие; экскурсии с детьми в библиотеки, на выставки и т.д.

Применение всех этих положений возможно через общение, сотрудничество и создание общности семьи и дошкольного учреждения.

### Литература

1. Coleman Nick, Families and schools: In search of common ground // Young children, July, 1997. – p. 14–21.
2. Gage J., Workman S., Creating a 21-st Century Head Start // Young children, March, 1994. – p. 65–68.
3. Kieff J., Wellhousen K., Planning family involvement in early childhood programs // Young children, May, 2000. – p. 18–23.
4. Pizzo Peggy, Parent Empowerment and child care regulation // Young children, September, 1993. – p. 9–12.