

**ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА**

На правах рукопису

УДК 37.046.12: 37.018.3: 392.3 "3752"

КУЛИК ІВАННА ВАСИЛІВНА

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН
УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.07 – теорія та методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

КОВБАС БОГДАН ІВАНОВИЧ

Івано-Франківськ - 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3-10
РОЗДІЛ I. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	11-12
1.1. Сутність і зміст культури родинних взаємин та особливості її формування в період молодшого шкільного віку.....	12-35
1.2. Культура родинних взаємин учнів 1-4 класів в теорії української і зарубіжної психолого-педагогічної науки та специфіка її формування в умовах школи-інтернату	35-51
1.3. Можливості позаурочної діяльності учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у формуванні основ культури родинних взаємин.....	51-61
Висновки з першого розділу.....	61-62
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	63-64
2.1. Показники й критерії рівня сформованості культури родинних взаємин учнів початкової школи.....	64-69
2.2. Методика організації та проведення констатувального етапу дослідження.....	69-89
2.3. Експериментальна перевірка методики виховання в учнів 1-4 класів культури родинних взаємин в умовах школи-інтернату.....	89-104
2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи	104-116
Висновки з другого розділу.....	116-117

РОЗДІЛ ІІІ. УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Усвідомлення вихованцями норм і цінностей культури родинних взаємин у процесі збагачення змісту позаурочної діяльності вихованців, включення їх у родинні взаємини.....118-128

3.2. Формування елементів культури родинних взаємин у процесі взаємостосунків “брати-сестри”.....128-141

3.3. Організація педагогічної співпраці вчителів-вихователів початкової школи-інтернату з родичами вихованців.....141-157

Висновки з третього розділу.....158-159

ВИСНОВКИ.....160-164

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....165-185

ДОДАТКИ.....186-215

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У Законі «Про освіту» (1996 року) України акцентується увага на тому, що в умовах формування нових соціально-економічних відносин, переходу від авторитаризму до гуманного демократичного суспільства система виховання має враховувати особливості українського менталітету, національні та духовні цінності. Охорона дитинства, створення необхідних умов для всебічного розвитку, виховання й освіти молодого покоління є пріоритетним завданням будь-якого цивілізованого суспільства.

Потреби суспільства, його духовна та матеріальна сфери зумовлюють надзвичайну актуальність проблеми культури родинних взаємин, оскільки формування ціннісних моральних якостей особистості – гуманізму, колективізму, працелюбства, поваги до старших – відбувається, перш за все у внутрісімейних, родинних взаєминах. Природну основу їх становить кровний зв'язок батьків і дітей, братів і сестер. У сім'ї дитина оволодіває першими знаннями, уміннями, засвоює навички спільної діяльності.

Цього позбавлені діти-сироти і діти, які з тих чи інших причин залишилися без опіки батьків. В умовах школи-інтернату діти не мають змоги набути досвіду сімейних стосунків, багато вихованців зовсім не знають батьківської ласки, уваги, любові. Водночас, потреба у спілкуванні з дорослими в таких дітей проявляється більше, ніж у дітей, котрі мають батьків. Це призводить до того, що в уявленні дітей-сиріт цінність сім'ї, бажання мати близьких та рідних людей надмірно загострюється. В цьому плані, безперечно, зростає необхідність у формуванні культури родинних взаємин учнів цих шкіл, де особливе місце належить позаурочній виховній роботі.

Нами встановлено, що у дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених проблема формування культури родинних взаємин розглядається переважно у таких аспектах: теоретико-методологічні засади культури родинних взаємин (Г. Батіщев, О. Бодальов, М. Каган, Г. Костюк, В. М'ясищев та ін.); суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований підхід до виховання

(І. Бех, І. Кон, О. Кононко, О. Леонт'єв, О. Проскура, О. Савченко та ін.); вплив внутрішньо сімейних взаємин на розвиток і формування дитячої особистості (О. Вишневський, В. Кравець, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.); взаємодія батьків і дітей у сучасних сім'ях (Т. Алексеєнко, О. Докукіна, Б. Ковбас, В. Костів, Л. Повалій, В. Постовий, О. Хромова та ін.); соціально-педагогічна діяльність працівників соціальних служб у роботі з сім'ями різних типів (А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, І. Пеша та ін.); особливості формування сім'янина в умовах відсутності батьківського піклування в освітніх закладах інтернатного типу (Л. Євграфова, Ж. Тихомирова та ін.).

Аналізу особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку присвятили свої праці Н. Бібік, Л. Божович, С. Максименко, А. Маркова, Г. Щукіна та ін. Окремі дослідники розглядають цей період як сензитивний для виховання таких моральних якостей особистості, як доброта, чуйність, взаємопідтримка (В. Киричок) та відповідних емпатійних якостей (О. Киричок).

Щодо питання формування культури родинних взаємин в умовах шкіл-інтернатів слід зазначити, що окремі її аспекти розкрито у працях Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, Є. Постовойтова, Ж. Петрочко та ін. У їхніх працях розглядаються переважно загальнотеоретичні та організаційні проблеми виховання дітей в інтернатних закладах та їх підготовки до родинного життя, однак питання формування культури родинних взаємин в позаурочній діяльності не знайшло належного висвітлення.

У школах-інтернатах здебільшого виховуються сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, та діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей. Аналіз контингенту учнів шкіл-інтернатів показує, що більшість з них – це педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом. Крім того, умови інтернатного закладу (закритий, напівзакритий тип, обмеженість сфери спілкування; надмірна заорганізованість життєдіяльності вихованців; поширеність споживацької психології учнів; специфіка організації позаурочної виховної діяльності; особливості контингенту учнів; особливості молодшого

шкільного віку) негативно позначаються на вихованні в них культури родинних взаємин.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробленість в сучасних умовах реформування національної системи шкільної освіти, потреби практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування основ культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та складової комплексної теми «Формування особистісної культури дітей і молоді в умовах родини та освітніх закладів». Тему затверджено на засіданні вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 8 від 31.03.2005 р.) та узгоджено в Раді з координації досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 26.04.2005 р.).

Мета дослідження – виявити ефективні умови формування основ культури родинних взаємин учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Відповідно до мети визначені такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити аналіз теорії і практики формування основ культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів та розкрити сутність поняття «культура родинних взаємин»;
2. Виявити особливості культури родинних взаємин в період молодшого шкільного віку;
3. Розробити критерії, показники та визначити рівень сформованості культури родинних взаємин учнів 1-4 класів;
4. Розробити та апробувати модель формування родинних взаємин учнів молодших класів шкіл-інтернатів;

5. Обґрунтувати педагогічні умови формування культури родинних взаємин учнів початкової школи-інтернату у позаурочній діяльності.

Об'єкт дослідження – культура родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів.

Предмет дослідження – процес формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Під час дослідження висунуто **припущення** про те, що ефективність формування основ культури родинних взаємин молодших школярів у цих специфічних обставинах підвищується за умов усвідомлення вихованцями норм і цінностей культури родинних взаємин; збагачення змісту позаурочної діяльності вихованців у процесі включення їх у родинні взаємини, формування елементів культури родинних взаємин у процесі взаємостосунків «брати-сестри»; спеціальної підготовки вчителів і вихователів початкових класів до роботи з родичами вихованців, організації їхньої педагогічної співпраці.

Методологічною і теоретичною основою дослідження стали філософські положення про взаємозв'язок соціокультурних та соціально-виховних явищ у розвитку та дослідження про особистість як суб'єкт групових взаємин (Г. Батіщев, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Каган, Г. Костюк, В. М'ясищев та ін.); закономірності взаємодії освітнього впливу і сімейного середовища (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні); закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку (Н. Бібік, Л. Божович, А. Маркова, О. Проскура, О. Савченко та ін.); концептуальні положення про особистісно орієнтоване виховання (І. Бех, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.); педагогічні положення про засади сімейного виховання (О. Вишневський, В. Кравець, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.); сім'ю як малу соціальну групу (С. Ковальов); дослідження внутрішньосімейної взаємодії (Т. Алексеєнко, О. Докукіна, Т. Кравченко, В. Постовий, О. Хромова та ін.).

Для уточнення вихідних позицій використано положення нормативних документів, спрямованих на поліпшення становища дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Укази Президента України «Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві» (1998р.), «Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання Національної програми «Діти України» на період до 2010 р.» (1998р.), постанова Кабінету Міністрів України «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (1998р.).

На різних етапах наукового пошуку з метою розв'язання означених завдань дослідження застосовано комплекс **методів**: *теоретичні* (системний аналіз наукових джерел, що дав змогу уточнити зміст поняття «культура родинних взаємин»; синтез, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних і емпіричних даних, які дозволили спроектувати методіку виховання культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку; теоретичне моделювання, що послужило базою для розробки структурних компонентів процесу формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності); *емпіричні* (діагностичні, до яких належать анкетування, інтерв'ювання, бесіда, що використовувалися з метою виявлення вихідних даних для аналізу реального стану в практиці; соціометричні та прогностичні (метод експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик), котрі дали змогу визначити рівні сформованості культури родинних взаємин); *педагогічний експеримент* (констатувальний та формувальний) використовувався з метою виявлення ефективності дії експериментальної моделі та педагогічних умов формування культури родинних взаємин; *методи математичної обробки* результатів дослідження дозволили розподілити учнів за рівнями сформованості досліджуваної якості і довести достовірність запропонованих методик.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі загальноосвітньої школи-інтернат № I (м. Івано-

Франківськ), загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт (м. Івано-Франківськ), обласної комунальної школи-інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (с. Коропець Тернопільської області). Загалом дослідженням було охоплено 300 учнів молодшого шкільного віку, 55 учителів і 40 батьків учнів шкіл-інтернатів.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* розроблено модель формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів та обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню культури родинних взаємин вихованців шкіл-інтернатів;

– *конкретизовано й уточнено* сутність поняття «культура родинних взаємин» та його структурні елементи в контексті даного дослідження;

– *визначено* критерії, показники та рівні сформованості культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності;

– *виявлено* характерні особливості вихованців із різними рівнями розвитку культури родинних взаємин;

– *подальшого розвитку* набули методики формування культури родинних взаємин учнів початкових класів шкіл-інтернатів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що побудовано та впроваджено в практику роботи шкіл-інтернатів обґрунтовану модель формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; розроблено та впроваджено спецкурс «Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів» для студентів ВНЗ спеціальності «Початкове навчання». Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для подальшого вдосконалення програм навчально-виховної роботи учнів 1-4 класів; для проектування виховного процесу та створення сприятливих умов формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів, а також у системі вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів (в умовах обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогічних факультетів та педагогічних училищ),

практичній діяльності вихователів шкіл-інтернатів.

Впровадження результатів дослідження здійснено у практиці Коропецької обласної комунальної школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків Тернопільської області (довідка № 259 від 24.06. 2006р.), у педагогічному інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 4650 від 19.11.2008 р.), Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (довідка № 27-37/3198 від 10.12.2008 р.), у процесі підвищення кваліфікації вихователів шкіл-інтернатів Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/486 від 28.11.2008 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та практичні результати дослідження були представлені на наукових конференціях різного рівня: *Міжнародних науково-практичних*: «Соціально-правовий захист дітей, позбавлених батьківської опіки» (Ужгород, 2005), «Сучасна молодь: крок у майбутнє» (Суми, 2006), «Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика» (Луганськ, 2006), «Спорт, духовність і гуманізм в сучасному світі» (Донецьк-Харків, 2006); *Всеукраїнських науково-методичних*: «Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці» (Івано-Франківськ, 2005), «Духовна культура як домінанта українського життєтворення» (Київ, 2005), «Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість» (Київ, 2006), «Культурно-ціннісні витoki сучасного виховання особистості» (Київ, 2006), «Формування культури родинного виховання: проблеми і перспективи» (Івано-Франківськ, 2008), *звітних науково-практичних* конференціях Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, 2004–2008 рр.).

Публікації. Основний зміст дисертаційного дослідження знайшов відображення в 9 одноосібних публікаціях, 8 з яких надруковано у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 – у збірнику матеріалів конференцій.

Загальний обсяг особистого доробку становить 2,18 друкованих аркуша.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, з них 7 – іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг роботи 215 сторінок. Обсяг основного тексту дисертації – 160 сторінок. Додатки складають 29 сторінок. В роботі вміщено 11 таблиць та 5 рисунків на 9 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ I-IV КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах демократизації й гуманізації суспільства серед найважливіших компонентів стабільного розвитку є духовна культура. Культурно-гуманістичний підхід, за яким культура є способом виховання особистості, виступає одним із головних напрямів визначення змісту сучасної системи виховання.

Потреби сучасного суспільства, розвитку його духовної сфери актуалізують привернення уваги науковців і практиків до проблеми формування культури родинних взаємин. Від родинної культури, її змісту, форм і методів залежить розвиток усіх видів людської міжособистісної взаємодії.

Важливу роль у становленні культури родинних взаємин, формуванні позитивного ставлення особистості до навколишнього світу через його сприйняття відводиться школі-інтернату як первинному осередку суспільних відносин, зокрема, родинних дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Ці положення зафіксовано в Конституції України [119], освітніх програмних документах (Державній національній програма “Освіта” (Україна XXI століття) – (1994) [59], Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті (2002) [165], Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти України (1994) [121]; Національній програмі “Діти України” (1996) [63]; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність системи сімейного виховання, – Сімейному кодексі України (2004) [222], “Про попередження насильства в сім’ї” (2001) [222], “Про охорону дитинства” (2001) [197].

Нова парадигма освіти, освітянські традиції, культура та досягнення в цій галузі покладають на освітню діяльність, навчальний заклад конкретні завдання щодо формування світогляду особистості, формування індивідуального

досвіду, розвитку творчих нахилів. Гуманістично спрямоване, особистісно зорієнтоване виховання дітей молодшого шкільного віку в школі-інтернаті можливе лише за умови спеціальної фахової кваліфікації вчителів початкових класів. Створення системи виховання культури родинних взаємин вимагає цілісного аналізу проблеми, дослідження механізмів формування моральних якостей, духовних цінностей особистості та вивчення їхнього впливу на культуру родинних взаємин. Це зумовило поглиблене дослідження теоретико-педагогічних основ сутності, змісту, характеру й особливостей цього важливого суспільного педагогічного явища, що й відображено в першому розділі.

1.1. Сутність і зміст культури родинних взаємин та особливості її формування в період молодшого шкільного віку

У вітчизняній і зарубіжній філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі культуру родинних взаємин розглядають як специфічний спосіб людського буття, що визначає духовну й практичну активність людей, можливі відносини їх із навколишнім світом, між собою, тобто, як сукупність умов матеріального життя суспільства.

Категорія “відносини” є однією з основних як у психологічній, так і в педагогічній науці. І виконує вона гносеологічну функцію під час опрацювання проблем змісту і характеру ціннісних орієнтацій, соціально-психологічного клімату в різних людських спільнотах, формування цілісної картини світу, гармонізації життєдіяльності дітей, пов’язаних із виявом суб’єктивних якостей людини [27, с. 27].

У науковій літературі немає спеціальних досліджень із проблеми формування культури родинних взаємин. Сьогодні це поняття залишається об’єктом постійних дискусій. Через неузгодженість і недостатню інтегрованість поглядів учених не припиняються творчі пошуки комплексних засобів вивчення й інтерпретації взаємин між людьми та з’ясування сутності культури міжсуб’єктивних взаємин. Ми дотримуємося погляду тих учених, котрі вважають

міжособистісні взаємини складною й активною формою відносин або стосунків, у яких наявні зв'язки між сторонами, що реально взаємодіють [4; 12; 16; 22; 27; 28; 30].

Для нашого дослідження важливими є погляди С. Рубінштейна, який постійно наголошував на виховному значенні відносин, їхній визначальній ролі в повсякденній життєдіяльності людини. На думку вченого, це “формування людських відносин (взаємини людини з іншою людиною) як моральна дуель, як боротьба, зброєю якої є активне добре ставлення до іншої людини. Моє ставлення до іншої людини повинне унеможливити її погані наміри, деморалізувати їх, ставити її в такі моральні умови, за яких втрачають підставу, мотив її погані ставлення. Відбувається активна перебудова (детермінація) поведінки інших людей, зміна моральних умов їхньої поведінки на основі мого активного ставлення до них [209, с. 150]”.

В. Білоусова трактує людські відносини як суб'єктивні, психологічні та соціально-психологічні. Соціально-психологічні відносини, на її думку, – це насамперед взаємини людини з людиною. Сутність їх полягає у тому, що вони є взаємовідносинами, тобто результатом взаємних зусиль партнерів у спільній діяльності та спілкуванні.

Над проблемою психології соціальних відносин працює В. Семиченко, яка вважає, що питання про відносини конкретного індивіда з групою є найактуальнішим у психолого-педагогічній практиці: “Група здатна примножити індивідуальний потенціал кожного свого члена, але також може виступати негативним чинником його життєдіяльності, стримувати його активність, блокувати прояв найкращих якостей, породжувати нові комплекси і проблеми в міжособистісній взаємодії” [217, с. 33].

Аналізуючи належність кожної людини до різних соціальних груп і становлення в кожній із них певних відносин, вчена доходить висновку, що в людини є коло близьких людей, позиція яких у ставленні до особистості та їхня оцінка є найбільш значущою: “Саме ці люди визначають особливості сприймання нею соціального середовища, інших суб'єктів взаємодії, виконують

роль справжньої призми, крізь яку вона вчиться бачити та оцінювати важливість і значущість окремих об'єктів, визначає мету, намагається засвоїти ті чи інші способи діяльності, форми поведінки тощо. Ці люди є своєрідною точкою відліку; орієнтуючись на них, індивід оцінює себе, свої вчинки, свої особистісні якості [217, с. 36].

Одним із перших охарактеризував принципи організації психологічних відносин О. Лазурський, котрий трактує психологічні відносини як внутрішні переживання, зовнішні дії, вибіркового характеру яких визначає індивідуальну своєрідність кожної конкретної особистості [146, с. 215].

Погляди О. Лазурського розвинув В. М'ясищев – автор концепції відносин. Учений одним із перших зробив спробу розмежувати в міжособистісних відносинах внутрішнє та зовнішнє через їх неузгодженість. “В умовах вільної взаємодії можуть виявлятися справжні відносини, але в умовах, де відсутня свобода, в умовах залежності однієї людини від іншої, справжні відносини під час взаємодії не виявляються, навпаки, маскуються. Характер взаємодії залежить не тільки від відносин, а й від зовнішніх обставин та становища людей, які вступають у взаємодію” [163, с. 115-120].

Відносини, зазначав В. М'ясищев, є однією з форм відображення людиною навколишньої дійсності. Від народження і до самої смерті людина вступає в систему об'єктивних соціальних відносин, що склалися. Ця система зв'язку людини з навколишнім світом і з самою собою є завжди найспецифічнішою характеристикою особистості [162, с. 32].

Термін “відносини” у психолого-педагогічній літературі частіше вживають як синонім термінів “стосунки”, “взаємини”. Саме слово “стосунки” має сенс дії, яка виявляється в тому, що когось щось стосується. Це означає, що кожна дія передбачає: 1) суб'єкт (джерело) стосунків; 2) об'єкт, кого це стосується; 3) зміст, тобто що саме стосується. Отож, поняття “стосунки” можна трактувати як процес дії, що розгортається на рівні свідомості, в якій є реальні та ідеальні форми [202; 208; 216].

Наявність різних підходів до розуміння явища культури міжособистісних взаємин ускладнює можливість їхнього виокремлення з найрізноманітніших сфер людського буття. Так, під час аналізу взаємодії людей, дослідники оперують низкою понять: “відносини” (О. Бодальов, Я. Коломінський, В. М’ясищев, С. Рубінштейн, В. Семиченко), “взаємини” (М. Боришевський, О. Кононко), “стосунки” (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Каган, М. Обозов), “культура взаємин” (М. Євтух, Т. Черкашина). Водночас автори по-різному трактують їхній зміст [5; 30; 36; 112; 118; 162; 169; 209; 218; 79].

На нашу думку, поняття “відносини” у психолого-педагогічній літературі чітко і повно не визначено. Утвердилися два трактування цього терміна. Перше – це фіксація об’єктивного зв’язку людини і предмета або одного індивіда з іншим. Друге розглядає відносини як суб’єкту позицію щодо певних об’єктів. Тут наголошено на усвідомленні та переживанні особистістю власних об’єктивних відносин. Тобто, у першому випадку звертають увагу на реальні зв’язки, у другому – на психологічні зв’язки (Я. Коломінський) [112].

Для позначення зв’язків другого типу використовують поняття “ставлення” як видове стосовно категорії “відносини”. “Психологічною структурою людського ставлення є пізнавально-емоційні утворення, їх специфічний сплав. Ставлення особистості виникає в процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди має переживатися людиною” [23, с. 21]. Отже, провідним у ставленні, на думку І. Беха, є емоційний компонент. У цьому розумінні “ставлення” є вибірковою позицією однієї особистості щодо іншої в міжособистісних взаєминах.

Стосунки між людьми вітчизняна психологія досліджує здебільшого у трьох контекстах.

1. Пізнавальні стосунки характеризують іншу людину як предмет пізнання. Найяскравіше цей напрям висвітлено в працях О. Бодальова та його послідовників. У цьому контексті інша людина є предметом сприймання, розуміння чи пізнання. У багатьох дослідженнях з’ясовувалось, як за зовнішніми

атрибутами іншого (одяг, жести, вираз обличчя) суб'єкт складає уявлення про його внутрішні якості – морально-етичні та особистісні (рішучість, акуратність, справедливість тощо), соціальне становище, емоційність. На основі інтерпретації зовнішніх характеристик формується образ іншої людини. Пізнання якостей та властивостей людини, на думку О. Бодальова, є засадою міжособистісного пізнання і розуміння [29, с. 151].

2. Емоційні стосунки означають, що інша людина розглядається як предмет симпатії. Л. Гозман, один із представників цього напрямку, у своїх працях вивчає та аналізує детермінацію емоційних зв'язків між двома особистостями на різних етапах розвитку стосунків. Прихильність однієї людини до іншої залежить від властивостей об'єкта взаємодії, співвідношення притаманних йому якостей, від етапу розвитку стосунків та інших детермінант. Якості об'єкта чи суб'єкта розуміють як зовнішні характеристики (привабливість, товариськість тощо) або соціально-рольові (професія, статус, освіта) [53, с. 99].

3. Практичні стосунки є предметом впливу однієї людини на іншу. Цей напрям, близький до практики людських взаємин, найглибше висвітлено у працях О. Ковальова, А. Хараш та інших науковців. Так, О. Ковальов виділяє три моделі впливу однієї людини на іншу: 1) об'єктивна (імперативна); 2) суб'єктна (маніпулятивна); 3) суб'єкт-суб'єктна (діалогічна, або розвивальна) [105, с. 190].

Термін “взаємини” вживають найчастіше для позначення полярних стосунків між людьми. Варто наголосити, що в цьому випадку взаємини розглядають як такі, що мають характер симетричності. Це – складніша й активніша форма стосунків, у яких наявні зв'язки між сторонами, що реально взаємодіють, або коли взаємодія сторін є потенційно можливою [51, с. 23].

Згідно з “Великим тлумачним словником”, “взаємини (взаємовідносини) – це зв'язки, взаємні стосунки, які виникають між людьми у процесі спілкування” [43, с. 84-85]. Енциклопедичний словник із соціології пояснює це поняття як “усталені взаємозв'язки між людьми, що складаються у процесі їхнього спілкування та взаємодії, мають яскраво виражене емоційне забарвлення і

виявляються у характері та способах взаємовпливів”. Становлення міжособистісних взаємин “пов’язане з виникненням розгорнутих і стереотипізованих взаємних очікувань та поведінкових настановлень, які, відповідно починають впливати на процеси міжособистісного сприймання та оцінювання”. Вони опосередковуються змістом, метою та організацією спільної діяльності і “є одним із значущих чинників формування психологічного клімату в малих групах” [208, с. 604].

Із погляду психології, міжособистісні взаємини є специфічною формою взаємодії індивідів і важливою соціальною потребою. Науковці дослідили структуру міжособистісних взаємин. Основу її становлять такі взаємодіючі компоненти: поведінковий, афективний, когнітивний (Я. Коломінський); регулятивний, афективний, інформаційний (Б. Ломов); практичний, афективний, гностичний (О. Бодальов). Відмінності в авторській термінології пояснюються не стільки наявністю різних підходів до цього питання, скільки різноманіттям їх змістової наповненості [112; 109; 29].

Взаємини між індивідами науковці класифікують по-різному. Так, А. Єршов виділяє два типи – вибіркові і фонові. Вибіркові він розуміє як взаємини з рідними, близькими, друзями, що ґрунтуються на особистісній симпатії. Такі взаємини утворюють, за висловом Я. Коломінського, “мале коло спілкування”. Фонові – це домінуючий стиль звертання у взаєминах відповідно до усталених у групі норм і цінностей: взаємної доброзичливості (чи її відсутності), поваги (чи неповаги), настановлення на позитивне або негативне в тих, хто поруч [72, с. 22; 113].

Г. Мокроносів і А. Москаленко розуміють міжособистісні взаємини як ступінь засвоєних суспільних відносин особистостями, що взаємодіють. На думку дослідників, міжособистісні взаємини та суспільні відносини можна розглядати як частину і ціле. Крім того, особистості постійно змінюють ступінь засвоєння ними суспільних відносин, що створює умови для їхнього спільного життя [157].

Для нашого дослідження важливим є теоретичний аналіз О. Злобіною загальної моделі міжособистісних взаємин у системі вікової періодизації, яку запропонував Г. Дюментон. Учений визначив основні етапи поступового залучення індивіда до різного виду взаємин: 1) взаємини матері та немовляти; 2) взаємини з рідними у сім'ї; 3) взаємини між дітьми в колі сім'ї; 4) взаємини у процесі навчання; 5) взаємини у процесі виробництва; 6) інші взаємини (вільні, неофіційні); 7) взаємини у процесі споживання; 8) статеві взаємини [87].

Аналізуючи запропонований підхід, О. Злобіна констатує, що означені етапи відображають поступове оволодіння індивідом дедалі ширшим колом взаємин, де на різних щаблях становлення особистості змінюються ті види взаємин, які відіграють провідну роль у її розвитку. Найголовніша функція переходить послідовно від взаємин родинних до взаємин у навчально-виховному процесі, а відтак – до виробничих взаємин тощо [87, с. 29].

Кожна міжособистісна взаємодія має для особистості різний психологічний зміст. Це пов'язано з унікальністю людини, її домаганнями, потребами, світосприйманням. Різні види міжособистісних взаємин зумовлюють потребу враховувати ті чи інші характеристики особистості (соціокультурні, психологічні, індивідуальні тощо), які й становлять сутність взаємин. Додатковими критеріями міжособистісних взаємин можна вважати (за М. Обозовим) психологічну дистанцію між партнерами, тривалість і частоту контактів, роль суб'єктів у взаємодії та спілкуванні, моральні норми взаємин тощо [169, с. 112].

Специфіка міжособистісних взаємин полягає в тому, що вони мають довільний, вибіркового характеру, виникають і розвиваються здебільшого спонтанно, здатні накладати відбиток на всі інші взаємини [30]. Характерною особливістю таких взаємин є яскраво виявлена емоційність. У зв'язку з цим партнерам, які контактують між собою, варто звертати увагу на знак спрямованості означених взаємин. Оскільки діяльність людини широка, то природно, що виникають різні за спрямованістю взаємини. За А. Єршовим, є щонайменше сім варіантів взаємин. 1. Взаємно байдужі: індивід сприймається не як

особистість, індивідуальність, а лише як носій певних функцій, засіб досягнення певної мети. 2. Взаємно суперечливі: взаємини нестійкі, спільна діяльність неефективна, дається знаки зовнішній вплив; наслідком таких взаємин є неорганізованість партнерів. 3. Однобічно суперечливо-негативні: одна людина ставиться до іншої упереджено, а та, зі свого боку, – негативно до неї; виникає платформа для міжособистісного конфлікту. 4. Однобічно суперечливо-позитивні: одна людина суперечливо ставиться до іншої через невизначеність і нестійкість у їхніх взаєминах або через обмеженість у виборі форм взаємодії. 5. Однобічно позитивно-негативні: нестійкі асиметричні взаємини, симпатії та антипатії, різні варіанти цінностей, уявлень про налагодження взаємодії. 6. Взаємно негативні: переважають міжособистісні конфлікти, що характеризуються підвищеною емоційністю та афективними виявами. 7. Взаємно позитивні: суб'єкт-суб'єктні взаємини, які репрезентують спільні прагнення в досягненні взаємоприйнятних чи узгоджених цілей і цінностей, забезпечують продуктивний обмін за умови позитивних емоцій [72, с. 15].

Феномен сприймання людини людиною розглядається як важлива складова будь-якої міжособистісної взаємодії, в тому числі й родинних взаємин. Більшість науковців визначає родинні взаємини як специфічну форму контакту між людьми, як взаємну готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, що реалізується через поведінку партнерів в умовах спілкування, спільної життєдіяльності [144, с. 98]. Своєрідна канва цих взаємин – емоційна основа, що є одночасно індикатором і генератором певних очікувань і форм взаємодії. Тільки за наявності позиції “від себе”, а отже, “значущості іншого”, можна говорити про стійкі, гармонійні міжособистісні взаємини. У регулюванні міжособистісних взаємин важливу роль відіграють такі мотиваційні аспекти, як “я хочу”, “я можу”, “треба” (М. Обозов). Власного бажання “я хочу” недостатньо для виникнення стійких взаємин. Тому важливо узгодити взаємні мотиви (бажання) та можливості (“я можу”) щодо задоволення потреб іншої

людини. Мотив “треба” є важливою детермінантою утворення, розвитку або розладу зв’язків [169, с. 67].

За С. Якобсоном, родинні взаємини – це “...така взаємодія індивідів, коли один із них соціально впливає на іншого для того, щоб виконати якусь дію та отримати відповідь іншого на цей вплив” [271, с. 34-38]. Дослідник пов’язує характеристику і структурування міжособистісних взаємин із закономірностями взаємозв’язку та єдності функціонування в суспільстві. У міжособистісних взаєминах індивід одночасно є носієм економічних, виробничих, політичних, правових, моральних, національних, сімейно-побутових та інших відносин, що виявляються у його взаємодії з іншими суб’єктами. Це становить так звану горизонтальну лінію міжособистісних взаємин. Водночас є вертикаль, пов’язана зі статусом особистості, її соціально-рольовою характеристикою. Через те типологічний аналіз форм вияву цього зрізу міжособистісних взаємин має виконуватися на стику як матеріального й духовного, так і на стику взаємодії індивідів у спільноті, а також представників різних спільнот (групи, колективи, об’єднання) – суб’єктів із різним ступенем засвоєння соціального, індивідуального та суспільного досвіду загалом [247, с. 10-12].

За підходом, обґрунтованим О. Кононко, родинні взаємини – це “явище, що виникає в групі людей і виявляється у взаємопізнанні, взаємопереживанні і взаємовпливові” [117, с. 251]. Авторка переконана, що родинні взаємини людей будуються на трьох своєрідних принципах – суперництві, компромісі та кооперації, які повинні бути оптимально збалансовані [117, с. 7-8].

На думку О. Киричука, родинні взаємини являють собою зв’язок між індивідами, що є змістовим боком спілкування, який виявляється у певній формі. Міжособистісні взаємини автор розглядає в емоційно-психологічному плані за їх змістом (позитивні, індиферентні, негативні) та формою (симпатія, антипатія, схвалення, недоброзичливість). Виявом взаємодії індивідів за змістом є такі процеси, як взаємодопомога, партнерство і процеси роз’єднання – взаємоуособленість, взаємоігнорування [101, с. 18].

Принципово нова якість родинних взаємин – їхня культура – полягає в тому, що вона є продуктом взаємодії, взаємоспрямування, взаємовпливу, взаємовиявлення. Це “взаємо” інтегрується у групові ефекти співробітництва, дружби, любові, добра, партнерства тощо. Безумовно, кожен із учасників такої взаємодії робить свій внесок у групові ефекти взаємин. Проте груповий ефект – не сума внесків, а “щось третє”, перетворене з особистих ставлень, знак яких змінюється залежно від змісту взаємодії. Групові ефекти у вигляді взаємин – це інтеграція всієї різноманітності людських відносин, зокрема й суспільних, заданих соціальною організацією [162, с. 119].

Серед основних моральних рис характеру людини, що впливає на культуру родинних взаємин чільне місце посідає гуманність – “зумовлена моральними нормами і цінностями система настановлень особистості на соціальні об’єкти (людину, групу, живу істоту), що представлена у свідомості переживаннями співчуття і співраді, реалізується в спілкуванні й діяльності в аспектах сприяння, співучасті, допомоги”.

Гуманізм включає в себе гуманність – якість особистості, що проявляється у повазі та увазі до людей, до людської гідності.

Ідеї гуманістичного підходу до взаємостосунків батьків і дітей відображені в педагогічних надбаннях К. Ушинського, С. Русової.

Високими ідеями гуманізму пройнята вся педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Первинним соціальним осередком, у якому дитина має засвоїти гуманістичні цінності, педагог вважав сім’ю. Як зазначає він, сім’я має орієнтуватися на формування в особистості національної культури. Глибокий знавець народної педагогіки писав: “Виховує, звичайно, сім’я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але хто творить цей дух, цю культуру? Звичайно ж, батьки. Без батьківської мудрості немає виховуючої сили сім’ї”. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадському обов’язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері самі стають величезною

виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них – її коріння і джерело [236].

В. Сухомлинський прекрасно розумів значущість виховного клімату сім'ї як основного чинника у формуванні особистості. Саме лад у сім'ї, на думку педагога, де всі живуть життям згуртованого колективу, люблять і поважають одне одного, де панує дух взаємодопомоги, щирої турботи, веде до створення педагогічного клімату. Ідеями гуманізму пройняті погляди народної педагогіки на шлюбні взаємини, коли утверджується віра в неминучу перемогу кохання як основи щасливого родинного життя.

Гуманні взаємини – головний чинник виховання культури взаємин. Структурними компонентами гуманних взаємин учені вважають передусім потреби, мотиви, інтереси, ідеали, моральні переконання, ціннісні якості особистості.

М. Євтух, Т. Черкашина [79] представили своєрідний алгоритм формування культури взаємин у вигляді послідовно змінюваних етапів самосвідомості, вибудовуючи своєрідну піраміду загальнолюдських цінностей (рис. 1.1).

Такі взаємини ґрунтуються на принципах відповідальної залежності, їм притаманні специфічні ознаки, зокрема доброзичливість, турбота, повага, готовність допомогти, чесність, совість, чуйність, тактовність, делікатність, терпимість, великодушність.

Іншою категорією гуманних взаємин у групі є “доброта”, яка згідно з дослідженнями А. Гусейнова, В. Кушнірюка інтегрує в собі позитивно значуще для людини. Зміст цієї категорії розкривається у нормах, принципах і правилах, що характеризують різні сторони або аспекти моральних взаємин: доброзичливість, ввічливість, щирість, люб’язність, чуйність, співпереживання, повагу, відвертість тощо. В. Кушнірюк визначає доброту в людських взаєминах як приязне турботливе, ставлення до тих, хто поруч, безкорисливу й активну допомогу іншим, співчуття іншій людині тощо [144].

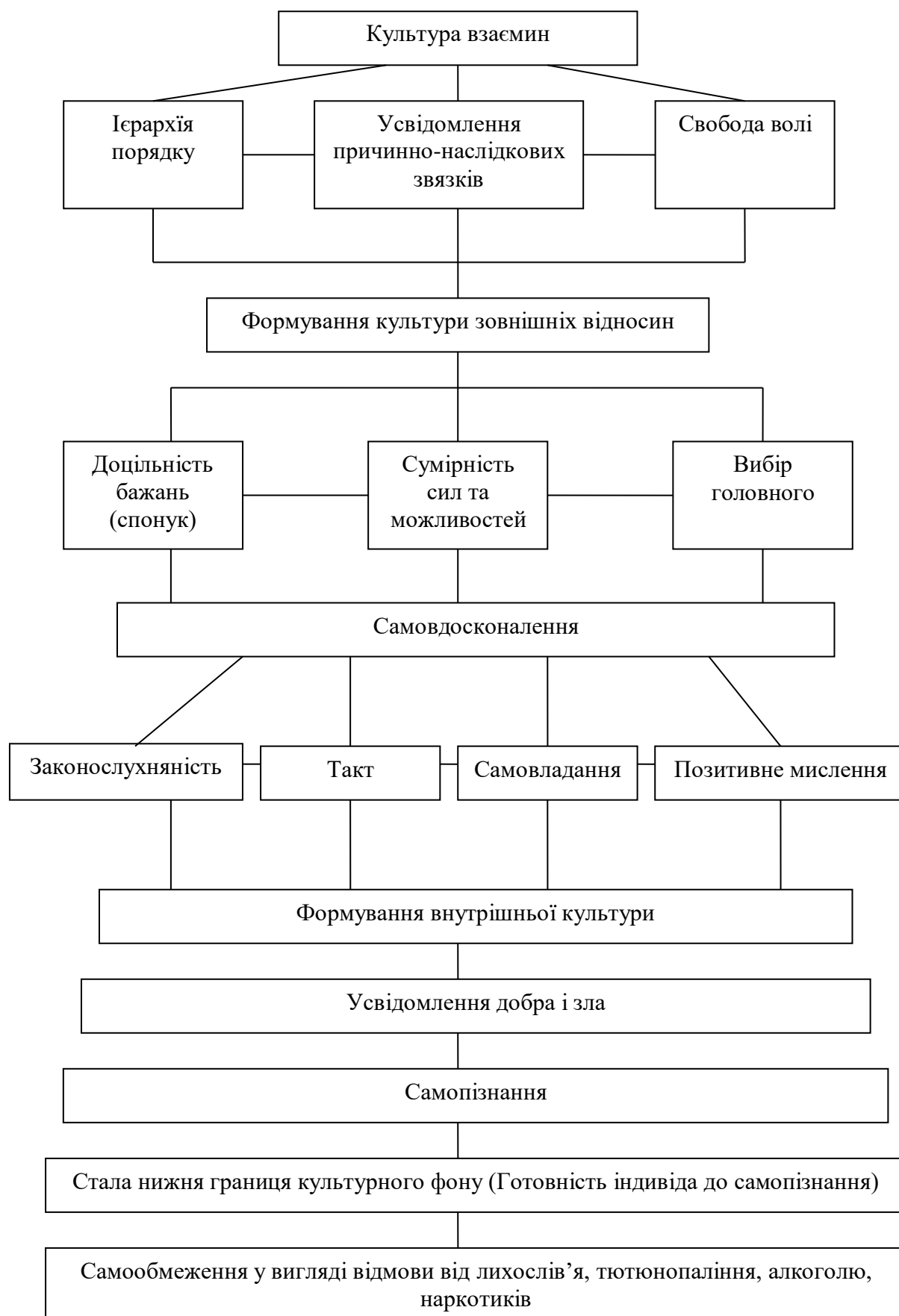


Рис. 1.1 Алгоритм формування культури взаємин

І. Бужина, досліджуючи сутність та особливості вияву гуманних відносин, визначає їх як “сукупність залежностей і зв’язків, що виникають у людей під час їхньої спільної діяльності”. Це поняття тісно пов’язане з поняттям “взаємини” – “особистісно значущим, образним, емоційним й інтелектуальним відображенням людьми одне одного, що розкриває їхній внутрішній стан” [41, с. 53-55]. Цей стан активізується і проявляється у спілкуванні.

Родинні взаємини неможливі без спілкування. Гуманістичний чинник у спілкуванні, на думку В. Білоусової, виявляється в тому, що спілкування немислиме без взаємного визнання свободи й унікальності, гідності й суверенності. Культура спілкування передбачає атмосферу взаємної поваги, уваги до іншого та виявляє моральні якості особистості. “Моральна цінність спілкування полягає в тому, що воно є безпосереднім джерелом досягнення добра” [27, с. 33].

Спілкування, на фоні якого зароджуються і розвиваються взаємини, має існувати як “грунт правди і людяності”. Принципи, якими керувалася педагог у своїй практичній та літературній діяльності, можна вибудувати у такій послідовності: рівність учасників взаємодії; діалог замість монологу в організації взаємодії; орієнтація на кожну дитину, як на індивідуальність; єдність у роботі педагогів та батьків із пріоритетом родинного виховання над суспільним.

Передумовою й умовою виховання культури родинних взаємин є розвиток в особистості моральних потреб співчувати, турбуватися про іншу людину й допомагати їй, поважати тих, хто поруч. Особистісне середовище, світ речей та умови життєдіяльності – головні чинники, що закріплюють моральні потреби у свідомості та визначають через взаємини характер і напрям взаємодії індивіда з іншими людьми. Для особистості дійсність починається з її потреб. Вони є змістом культури міжособистісних взаємин і їх активним суб’єктом. Моральні потреби можна розглядати як основу функціонування культури родинних взаємин. За визначенням А. Здравомислова, “потреби становлять суттєву ланку в системі діючого суб’єкта, це конкретна потреба суб’єкта в сукупності

зовнішніх умов його буття, прихильність до зовнішніх обставин, що є його природними якостями” [85, с. 12].

Відмінності в характері та умовах життєдіяльності індивідів зумовлюють різні потреби людей, а тому є спонукальною силою їхньої взаємодії [85, с. 26]. Отож, лише у спільній діяльності з іншими людьми індивід може задовольнити особистісні потреби, що зумовлює об’єктивну необхідність співвідношення його потреб із потребами інших і виступає як інтерес у реальному житті. Інтереси становлять необхідний компонент процесу взаємозалежності людей під час задоволення потреб. На індивідуальному рівні культура між-особистісних взаємин є системою гуманних відносин між людьми, в якій переважають моральні особистісні й соціальні інтереси.

Зазначимо, що у взаєминах людини втілюються емоційно-чуттєві та настановчо-вольові функції її психічної діяльності, психофізичні механізми яких зумовлюють реагування на зовнішні впливи попервах у вигляді елементарного психічного ставлення. На думку О. Білоусової, психічне ставлення перетворюється на психологічне за допомогою волі, що є механізмом усвідомленої регуляції психічної діяльності людини. Психологічні відносини порівняно з психічними більшою мірою репрезентують індивідуальну сутність людини через більшу довільність [27, с. 29]. Усвідомлений характер і довільність психологічних відносин надають їм настановчо-вольового характеру. Як вважає дослідниця, це виявляється в тому, що такі відносини скеровують поведінку людини в певне річище, залучаючи до цього процесу важливі психічні утворення особистості [27, с. 31].

У структурі культури родинних взаємин важливе місце посідає емоційний компонент – емоційне ставлення (почуття). За В. М’ясищевим, сфера почуттів (емоцій) “охоплює три різні групи явищ – емоційні реакції, емоційний стан та емоційне ставлення” [163, с. 110].

Відомо, що емоційне і раціональне перебувають в оберненій залежності. Переважання раціонального знижує інтенсивність емоцій і, навпаки, підвищена емоційність важко піддається стримувальним зусиллям розуму. Узгодженість

емоційного та раціонального, коли емоції підвладні розуму, розглядають в етиці як надбання особистісної культури. У цьому разі відбувається процес вироблення гармонійних співвідношень емоційності, мислення і поведінки. За вищої загальної і особливо гуманістичної культури переважають почуття вищого порядку. Егоцентричні емоції замінюються альтруїстичними мотивами, гуманістичними настановленнями поведінки. Надійним механізмом усвідомлення і виховання культури міжособистісних взаємин стає здатність співпереживати і співчувати один одному.

Отже, культура родинних взаємин – це інтегральна якість, що розвивається під час взаємин людини з людиною, у процесі навчання, освіти, виховання, а також самонавчання та самовиховання і містить сукупність моральних знань, емоційно-психологічних умінь та навичок, моральних потреб і поведінкових дій, засадою яких є гуманістичні норми, принципи та ідеали. Показником культури родинних взаємин є здатність і бажання особистості переживати моральні почуття, емоційно реагувати на гуманні взаємини, розмірковувати про добро і зло, обурюватися, якщо принижується людська гідність, співчувати й радіти успіхам інших людей.

До власне моральних почуттів відносять честь і гідність, щастя і любов, дружбу і повагу тощо. Але морального значення вони можуть набувати лише за умови, що в них присутні доброзичливе ставлення до іншої людини, позитивне моральне оцінювання або моральний мотив.

У культурі родинних взаємин тісно поєднуються культура поведінки та культура спілкування. Культура поведінки – це дотримання основних вимог і правил людського співжиття, правил етикету, культури зовнішнього вигляду, наявність гарних манер, уміння раціонально організувати житло, правильно поводитися у побуті [208, с. 356]. Вона виявляється в єдності зовнішніх чинників, що регулюють діяльність і поведінку індивідів, та внутрішніх – індивідуальних можливостей особистості. Формування культури поведінки потребує чіткого усвідомлення змісту та засобів засвоєння дитиною певних знань, умінь і навичок моральної поведінки, що досягається виконанням від-

повідних дій, які автоматизуються завдяки постійним управлінням у виконанні вимог, усвідомленню необхідності дотримання морально-етичних норм життя.

Проблема виховання культури поведінки молодших школярів широко розглядалася у працях Л. Артемової, В. Білоусової, Н. Вітківської, В. Горєєвої, Л. Грибової, Т. Маркової, В. Нечаєвої [11; 28; 46; 56; 168; 246].

В. Горєєва у змісті культури поведінки молодших школярів виділяє культуру спілкування, культуру побуту та культуру зовнішнього вигляду. Кожна з цих складових передбачає формування у дітей певних якостей та властивостей особистості [246, с. 23-24].

В. Білоусова також виділяє складові компоненти культури поведінки та якості особистості, що їм відповідають і характерні для нашого дослідження. На її думку, культура поведінки дитини молодшого шкільного віку включає культуру спілкування та взаємин (ввічливість, уважність, відповідальність, скромність, тактовність, чуйність, делікатність), культуру поведінки у колективі (дисциплінованість, організованість), культуру взаємин у праці, культуру мовлення та культуру зовнішнього вигляду [26, с. 16-18].

С. Петеріна, досліджуючи проблему формування культури поведінки у дітей молодшого шкільного віку, виділяє такі складові компоненти: культура діяльності (поведінка на уроках, під час виконання трудових доручень, в іграх), культура спілкування (дотримання правил спілкування з дорослими та однолітками), культурно-гігієнічні навички (охайність, дотримання чистоти обличчя, тіла, зачіски, одягу) [181, с. 5-8].

В. Нечаєва, Т. Маркова виділяють такі напрями виховання культури поведінки дітей молодшого шкільного віку: формування уявлень про норми поведінки, про моральні якості особистості, розвиток моральних почуттів (гуманізму, колективізму, позитивного ставлення до оточуючих, почуття любові до Батьківщини, формування звичок культурної поведінки) [168, с. 8].

Подібно до них, основними напрямками діяльності педагога у вихованні культури поведінки молодших школярів шкіл-інтернатів Н. Вітківська вважає розширення, поглиблення та систематизацію знань про норми і правила

культурної поведінки, розвиток умінь оцінювати власні та чужі вчинки, формування позитивних ставлень до антисуспільних проявів, формування умінь, навичок та звичок культурної поведінки [46, с. 21].

Серед методичних прийомів, що оптимізують процес виховання культури поведінки, Л. Артемова виділяє такі: надання дитині можливостей зробити щось приємне оточуючим, привчання враховувати можливості дорослих та однолітків і, виходячи з цього, формування звички спокійно миритися з деякими матеріальними обмеженнями, посильна допомога у побутовій праці.

Отже, серед основних принципів виховання культури поведінки можна виділити такі: необхідність виховання культури поведінки з раннього віку; визнання пріоритету родинного виховання у її становленні щодо дітей молодшого шкільного віку; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини у виховному процесі; забезпечення свободи і самостійності дитини, підтримання її активності з метою акумуляції соціального досвіду поведінки; виховання засобами казки, музики, зображувального мистецтва, природи як такими, що залучають дитину до добра, краси та людяності.

Важливою складовою культури поведінки є культура мовлення – володіння нормами усної і писемної літературної мови (правила вимови, граматики; вживання слів тощо), а також уміння користуватися виразними мовними засобами в різних умовах спілкування.

Головним у вихованні культури родинних взаємин є культура спілкування. На значенні спілкування у становленні культури родинних взаємин наголошує М. Бахтін: “Тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині”, як для інших, так і для себе [19]”. Культура спілкування має два головні компоненти – моральний і психологічний. Моральний компонент – єдність моральної свідомості та відповідної поведінки – розкривається у діях і вчинках, здійснюваних людьми згідно з їхніми потребами, інтересами, ідеалами, життєвими цілями, стимулює створення системи моральних цінностей та їх ієрархію. У процесі спілкування явно чи приховано виявляються моральні якості людей, відбувається обмін моральними

цінностями між його учасниками. Психологічний компонент культури спілкування складають психологічні знання, уміння розпізнавати психологію співрозмовників, адекватно емоційно реагувати на їхні дії та поведінку, обирати загальноприйняті способи і засоби спілкування відповідно до індивідуальних особливостей людини [141; 144; 259].

Культура спілкування, на думку П. Щербаня, є серцевиною в тріаді вихованості людини, в якій органічно поєднані культура зовнішності, культура задоволення потреб (побутова культура) і культура спілкування. Автор переконаний, що стрижнем і основою справжньої культури спілкування є гуманне ставлення людини до людини. Неодмінною умовою виховання культури спілкування у дітей дослідник визнає формування позиції відвертості, довіри й доброзичливості [266, с. 111].

Найголовнішою характеристикою сімейного спілкування є його стилі. Ф. Райс виокремлює чотири головні стилі спілкування батьків із дитиною: автократичний; авторитетний, але демократичний; ліберальний; хаотичний. Критерієм виділення стилів сімейного спілкування автор обирає спосіб прийняття рішень. Так, автократичний стиль передбачає прийняття батьками рішення без участі дитини. Авторитетний, але демократичний стиль, заснований на спільному ухваленні рішень батьками і дітьми, врахуванні інтересів дитини. За ліберального стилю ініціатива та рішення належать дитині. Для хаотичного стилю характерні непослідовність взаємодії, зміна авторитарних способів взаємодії на ліберальні, демократичні і навпаки [17, с. 121]. Психолого-педагогічні дослідження впливу різних стилів спілкування на культуру родинних взаємин показали, що авторитетний, але демократичний стиль взаємодії найбільше сприяє вихованню високого рівня культури родинних взаємин.

В основі стилю спілкування лежить певне родинне ставлення до дитини, характер емоційного зв'язку та культура його вияву. Змістову сутність поняття “культура родинного ставлення” утворюють такі елементи: розуміння поведінки і характеру дитини, визнання її прав, емоційне прийняття дитини (безумовна батьківсько-материнська любов, турбота про молодших, взаємо-

повага у стосунках, визнання дитини рівноправною), суб'єктивні поведінкові стереотипи позитивного спілкування, особливості демократичного особистісно орієнтованого виховання і розуміння поведінки і характеру дитини. Зміст цього поняття становлять: інтегральне прийняття дитини, особистісне начало, міжособистісна дистанція, форма контролю дитини, безпосереднє спілкування у системі міжособистісних взаємин [100, с. 182; 246].

Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає правила спілкування у тому чи іншому суспільстві, соціальній групі, зокрема у родині, які детермінуються станом розвитку суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, узгоджуючись водночас із загальнолюдськими культурними цінностями. Культуру спілкування розуміємо як суму знань про норми і правила спілкування та ступінь оволодіння вміннями та навичками спілкування, створеними й прийнятими в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку. Тут варто згадати концепцію глибинного спілкування Г. Батищева. Аналізуючи особливості культури взаємин, учений звертав увагу на діалектику взаємодії – з одного боку, та здатність людини до комунікації (глибинного спілкування) та культури – з іншого [16, с. 15].

Засадою культури спілкування є гуманне ставлення людей одне до одного, а її нормами – ввічливість, дотримання умовних і загальноприйнятих способів виявлення доброго ставлення, форми звертання, вираження вдячності, правила поведінки тощо. До складових культури спілкування також відносять тактовність, уміння проїнятися почуттями і настроями тих, хто поруч, поставити себе на їхнє місце, уявити можливі наслідки власних учинків [208, с. 437].

Важливим чинником у формуванні культури родинних взаємин виступають звичаї і традиції українського народу. У статті 5 Закону України “Про освіту” акцентується увага на “... вихованні шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй” [83, с. 8].

У вивчених нами літературних джерелах “традиції” визначаються як “досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління” [231, с. 42]. Родинно-сімейна енциклопедія також трактує “традиції” як форму “діяльності і поведінки, а також звичаї, правила, цінності, уявлення, які мають міцне історичне коріння та передаються з покоління в покоління” [207, с. 341]. Відповідно з положеннями нашого дослідження “родинна традиція” – це усталена на певних етапах розвитку суспільства історична, національна і духовна спадщина українського народу, яка транслюється поколіннями та детермінована соціально-економічними й морально-етичними цінностями.

На впливі родинних традицій при забезпеченні оптимального рівня фізичного, духовно-морального та розумового розвитку дітей, відродженні й утвердженні духовності та самобутності родинно-побутової культури українського народу наголошував М. Стельмахович. “Настав той час, коли необхідно якнайрішучіше повернутися до української родинної етнопедагогіки в Україні, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов’ю до дітей і відданістю святому обов’язку їх виховання, повагою до батьків і материнським покликанням жінки... тобто зміцнити те вічне, на чому тримається людство, що ніколи не старіє” [231, с. 11].

Підсумовуючи сказане, виділимо компоненти, які представляють високий рівень культури спілкування у системі родинних взаємин. По-перше, це комунікативні настановлення, які містять механізми гуманного спілкування в родині; по-друге, це знання етики й естетики родинного спілкування, його закономірностей і механізмів сприймання і розуміння одне одного; по-третє, уміння й навички застосовувати ці знання відповідно до ситуації життєдіяльності сім’ї, норм моралі, загальнолюдських і родинних моральних цінностей.

Найбільш сензитивним для становлення і виховання культури родинних взаємин є молодший шкільний вік. Психологи доводять, що особливості “проживання” дитиною стадій свого індивідуального розвитку або ж стадій

дозрівання свого “Я” (Е. Еріксон нараховує їх п’ять) формують певні якості особистості, які є провідними для становлення її свідомості та самосвідомості у певному періоді розвитку.

Підґрунтям для цього твердження можуть бути такі характерологічні особливості дітей шести-десятирічного віку, як підвищена емоційність, чутливість, сприйнятливність, розвиток позитивних потреб та інтересів у поєднанні з певною пластичністю. Одна з особливостей розвитку дитини – зміна соціальної позиції. Дитина залучається до систематичного навчання, стає членом шкільного колективу, змінюються її взаємини з дорослими. Авторитетом для молодшого школяра стає педагог, який формує у нього позицію учня, підводить до розуміння нових обов’язків. У новому колективі змінюється і поглиблюється система взаємин дитини з навколишньою дійсністю, дитячі емоції стають тривалішими, стійкішими і глибшими, виховуються організованість, дисциплінованість, ініціативність, відповідальність, активність. Водночас означені характеристики доволі часто є ситуативними, нестійкими; енергія дитячих бажань часто не відповідає наявним можливостям. Це спричиняє боротьбу мотивів “хочу” і “потрібно”, і не завжди перемагає останній. Система моральних якостей, що становлять морально-духовне “Я” молодшого школяра, ще недостатньо стабільна: “ті чи інші властивості не набули достатньої ролі, коли виникає ситуація, в якій поведінка суспільно осуджується” [24, с. 5].

Обмежений життєвий досвід дітей молодшого шкільного віку утруднює вироблення самостійних поглядів на існуючі моральні правила і норми, визначення власних моральних орієнтирів. Тут є важливою внутрішня позиція дитини, яка “формується у процесі життя і виховання і є відображенням того об’єктивного становища, в якому перебуває дитина в системі доступних для неї суспільних відносин” [32, с. 10].

Характеризуючи особливості молодшого шкільного віку, І. Бех зазначає, що на стан внутрішньої позиції дитини впливає вміння бачити моральний бік взаємин і вчинків людей [24, с. 100].

Ми поділяємо думку О. Савченко, що основним джерелом розвитку особистості молодшого шкільного віку є розв'язання суперечностей між новоутвореннями в її свідомості й ситуаціями, умовами та її можливостями. Чим змістовніші діяльність, стосунки і взаємини з навколишніми, переконана вчена, тим швидше й виразніше виявляються нахили, бажання, інтереси дитини, яскравішими стають її почуття, мотиви, воля і культура [211, с. 141].

Отже, молодший школяр піднімається на новий рівень взаємин зі світом дорослих, що набуває форми стосунків із суспільством як системою соціальних зв'язків. Специфічним для молодшого шкільного віку феноменом, що впливає на взаємодію у системі “дорослий – молодший школяр”, є явище максималізму. Змістова сутність його полягає у тому, що молодший школяр оцінює людину за окремим учинком і не враховує мотивації вчинку та особистісних характеристик старших. Це призводить до безкомпромісного характеру спілкування і формування однозначних оцінок людей. Як вважає О. Дусавицький, мотиви вчинків усвідомлюються дуже важко. Дитина не бачить зв'язку між мотивом і результатом дії, між учинком та якістю особистості.

Діти молодшого шкільного віку добре піддаються виховним впливам (В. Сухомлинський), відрізняються особливою сприйнятливістю. У цьому періоді закладено можливість переходу від доморального рівня свідомості до конвенціонального, тобто від рівня егоцентричної обмеженості до рівня родинних цінностей і далі. Це створює сприятливі умови для виховання культури родинних взаємин, формування особистісного потенціалу, що забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів.

Дослідження Л. Божович [32], О. Докукіної [66], В. Киричок [100], В. Оржеховської [173], О. Сухомлинської [235] та інших засвідчують, що молодші школярі можуть зрозуміти принципи та якості моралі, але сприймають їх здебільшого на вербальному рівні. Теоретичні знання про моральні норми діти засвоюють у вигляді конкретних правил поведінки і певного розуміння, що добре і що погано.

Молодшим школярам важко витримати боротьбу протилежних мотивів або зі своєї волі значно обмежити власну поведінку в спілкуванні й взаємодії з іншими заради дотримання моральної норми чи правила. У них недостатньо розвинене вміння володіти своїми почуттями, емоціями, обирати адекватні дії, упевнено керувати бажаннями, щоб досягти поставленої мети [47, с. 37-39]. Це зумовлює потребу в допомозі дорослих, насамперед батьків. Адже, як справедливо зазначає І. Ільїн, “дитина повинна звикнути до родини і любові, а не до ненависті й заздрощів, до спокійної мужності та самодисципліни, а не до страху, приниження, доносів і зрадництва” [89, с. 43].

Моральний досвід молодші школярі інтенсивно набувають в організованому родинному спілкуванні, достатньому за обсягом й адекватному за змістом. Моральні вимоги, що висувуються до людини у вигляді системи моральних норм, усвідомлюються і приймаються особистістю лише в системі її взаємин [68, с. 16-18].

Отже, доходимо висновку, що для культури родинних взаємин характерна діалектична єдність зовнішньої та внутрішньої зумовленості формування й розвитку особистості. Знання системи взаємин особистості зі світом, зокрема родинних взаємин та умов їх налагоджування дає змогу цілеспрямовувати процеси духовного, культурного, морального розвитку особистості, практично впроваджувати зміст, форми і методи виховання культури родинних взаємин.

Розглянувши проблему культури родинних взаємин, сформулюємо власне визначення поняття “культура взаємин”. З огляду на те, що характер суб’єкт-суб’єктної взаємодії у родині залежить від психолого-педагогічних знань, умінь та навичок батьків у системі родинного виховання, культуру родинних взаємин розуміємо як рівень міжособистісних взаємин, в основі яких лежать морально-етичні цінності й норми життєдіяльності сучасної української сім’ї, доброзичливе, чуйне та щире ставлення членів родини один до одного. Зовнішньо вона проявляється як взаєморозуміння, взаємодопомога і взаємоповага, головними засобами вираження яких є культура спілкування, культура поведінки і культура мовлення. Виховання культури родинних

взаємин у молодших школярів – це цілеспрямований, педагогічно організований процес формування морально-етичної свідомості, всіх її структурних елементів: моральних якостей, почуттів, емоцій, вчинків і поведінки дітей цього віку.

1.2. Культура родинних взаємин учнів 1-4 класів в теорії української і зарубіжної психолого-педагогічної науки та специфіка її формування в умовах школи-інтернату

У філософських, соціологічних і психолого-педагогічних працях українські і російські вчені аналізують змістовно-динамічні та специфічні характеристики культури родинних взаємин (О. Бодальов, Л. Буєва, Г. Ващенко, М. Каган, Г. Костюк, О. Киричук, О. Леонтев, В. М'ясищев, М. Обозов, С. Рубінштейн); досліджують своєрідність міжособистісних взаємин людей (Б. Ананьєв, Б. Волков, І. Зязюн, О. Єршов, М. Обозов); з'ясовують роль вікових та індивідуальних показників особистості у взаєминах (В. Білоусова, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, О. Савченко) [5; 9; 30; 40; 42; 92; 128; 101; 148; 163; 169; 209; 49; 88; 72; 27].

Проблему культури родинних взаємин досліджували й зарубіжні вчені, зокрема Дж. Барнз, Е. Берн, М. Земська, К. Флейк-Хобсон, Ю. Шрейдер [13; 19; 86; 236; 263].

Серед сучасних зарубіжних дослідників, які зробили значний внесок у розвиток соціології та родинної педагогіки, можна назвати передусім таких авторів як Д. Добсон, Р. Дрейкурс, Д. Кволс, М. Земска, Дж. Нельсон, А. Маслоу, К. Фопель, К. Флейк-Хобсон, Е. Фромм та ін., які присвятили свої ґрунтовні праці питанням формування внутрішнього світу людини, досягнення взаєморозуміння, виховання культури взаємин та спілкування в різних вікових групах. У дослідженнях проблеми культури взаємин зауважуємо зростання інтересу до її етичних аспектів – любові, поваги, співпереживання,

відповідальності тощо. Проте більшості з них бракує філософського аналізу почуттєвих складових цих феноменів, що є підґрунтям моралі особистості [13; 64; 70; 86; 99; 167; 278; 250; 249; 251]. Ми надаємо перевагу тим науковим розробкам, в яких автори досліджують культуру родинних взаємин [149; 241; 278].

Серед досліджень історико-філософського та методологічного характеру, що висвітлюють вплив конкретних етичних учень на практику культури міжособистісних взаємин, привертає увагу, насамперед, наукова праця В. Кушнірюка [144].

Українські вчені, досліджуючи різні аспекти родинних взаємин, застосовують близькі за змістом поняття: "відносини" (Н. Коломінський) [108], "стосунки батьків і дітей" (О. Докукіна, В. Заслуженюк, Т. Кравченко, В. Постовий, О. Хромова) [68; 84; 132; 188; 256], "взаємини батьків і дітей" (Т. Алексеєнко, В. Кравець, О. Кононко, О. Насонова) [4; 131; 114; 164], "родинні стосунки" (В. Оржеховська, Л. Повалій) [173; с. 175]. Ми навели цей перелік змістових відтінків, щоб уникнути в подальшому аналізі проблеми неоднозначності щодо трактування основного для нашої роботи поняття.

У низці філософських і філологічних публікацій учені М. Бахтін, М. Бубер, О. Потебня також з'ясовують проблему становлення взаємин між людьми, сутність сприймання людини людиною. Міжособистісні взаємини між людьми розглядають у контексті функціонування механізмів самосвідомості [9; 17; 114].

Так, на думку М. Бахтіна, інші люди – це не зовнішнє середовище, що предметно сприймається людиною, не обставина її життя, а її внутрішній здобуток, головний зміст її особистості [16, с. 310]. Однією з основних умов формування такої самосвідомості є постійні взаємини з іншою людиною. Автор звертає увагу на неможливість існування однієї ізольованої свідомості: "Бути – означає бути для іншого і через нього. У людини немає внутрішньої суверенної території, вона завжди на межі: вдивляючись у себе, вона дивиться в очі іншої людини або бачить її своїми очима" [16, с. 312].

Явище подвійного ставлення до іншого М. Бахтін розглядає за допомогою термінів “персоніфікація” та “опредмечування”. “Наші думки та наша практика здійснюються на межі двох граней: ставлення до речей (опредмечування) та ставлення до особистості (персоніфікація). Завдяки одним нашим діям ми намагаємося наблизитися до межі опредмечування, іншим – до межі персоніфікації” [16, с. 313].

Філософський аспект міжособистісних взаємин доволі широко висвітлено у працях М. Кагана. Учений зазначав, що міжособистісні взаємини завжди мають безпосередній характер, є прямими, контактними і відрізняються від “надособистісних”, які завжди опосередковані та безособистісні [92, с. 137].

У філософсько-соціологічному плані міжособистісні взаємини – це взаємини особистостей, які різняться між собою неоднаковим ступенем засвоєння індивідуального, соціального досвіду та суспільних взаємин щодо міжособистісних взаємин (їх вироблення і відтворення).

У концепції І. Беха міжособистісні взаємини трактуються як “система соціальних взаємовідносин, на основі яких будується життєдіяльність особистості”. Учений вважає, що “своєчасний перехід від співдії до співпраці є формою особистісного зближення” [24, с. 121].

У працях С. Рубінштейна наголошується на ролі суб’єктного становлення індивіда в його особистісному розвитку, на органічній єдності цього процесу з огляду на зовнішні – соціальні – чинники взаємодії: “...Людина є людиною лише в своєму ставленні до іншої людини; людина – це люди у їхніх взаєминах одне з одним. Людина як абсолют, як “річ у собі”, як щось абсолютне і замкнене в собі – це не людина, не людська істота, і, більше того, це взагалі не істота, це щось не існуюче – ніщо” [209, с. 15].

Аналогічні погляди й інших дослідників. Так, Б. Паригін та В. Паніотто, опираючись на структурний аналіз міжособистісних взаємин, розрізняють у їх структурі зміст (комунікацію) та форму (взаємодію чи інтеракцію). Під змістом розуміють соціальні відносини (економічні, правові, політичні та ін.) і детермінують психологічними категоріями взаєморозуміння, співпереживання,

ступенем згоди. Форма – це практична поведінка людей у спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, взаємодія), що передбачає застосування вербальних і невербальних засобів її реалізації [176, с. 18].

Я. Коломінський обґрунтував сутність поняття “система взаємин”. Різноманітні взаємини, що виникають між людьми у процесі тривалого взаємного спілкування, становлять дві основні системи: ділових взаємин і особистісних взаємин. Перші з них пов’язують людей як виконавців визначених виробничих, громадських, навчальних та інших функцій. Але індивід не перестає бути особистістю, яка вибірково ставиться до людей, що поруч. Натомість, люди також виявляють особисте ставлення до нього – симпатію, антипатію, байдужість тощо [113; с. 56].

Міжособистісні взаємини вчені розглядають як оцінювальні (популярність, відраза) та діяльнісні (взаємодія). Взаємини такого типу детерміновані суб’єктивною потребою у спілкуванні. Функціонально-рольові зв’язки ґрунтуються на обміні інформацією між партнерами. Таку взаємодію іноді ще називають діловою, а взаємини трактують як безособові, посиляючись на об’єктивну природу їх виникнення (А. Маслоу) [278].

Основною формою прояву взаємовідносин, вважає О. Леонтьєв, є діяльність, яка формується у дитини не сама по собі, а в процесі спілкування з оточуючими людьми.

Т. Коннікова взаємовідносини поділила на три види, називаючи їх при цьому “діловими”, “особистими” і “гуманістичними”. Якщо, на її думку, ділові й особисті відносини виникають на основі об’єднання дітей спільною метою і спільною діяльністю, то гуманістичні свідчать про високий рівень розвитку колективу.

В. Білоусова розглядає відносини як суб’єктивні, психологічні та соціально-психологічні. Соціально-психологічні відносини, переконана дослідниця, – це насамперед взаємини людини з людиною. Сутність їх полягає в тому, що вони є взаємовідносинами, тобто результатом взаємин зусиль партнерів у спільній діяльності та спілкуванні.

Водночас учені-психологи довели, що згідно з законами інтеріоризації та екстеріоризації групові ефекти трансформуються в різні психологічні особливості людини, які вона виявляє у взаєминах із людьми. Наприклад, м'якосердя – нещадність, совість – безсовісність, турботливість – байдужість тощо [14, с. 33]. Джерелом цих властивостей є міжособистісні взаємини. На це звернув увагу В. М'ясищев: "...Особливості особистості є продуктом її взаємовідносин із людьми" [142, с. 84]. Такого висновку дійшов також Б. Ананьєв: "Перетворення взаємин у риси характеру – одна з основних закономірностей характероутворення" [5, с. 102].

Родинні взаємини були головним питанням багатьох досліджень українських учених і вчених країн колишнього Радянського Союзу. До вивчення питань родинних взаємин зверталися психологи і педагоги І. Бех, Я. Коломінський, В. Семиченко; батьківсько-дитячих взаємин – Т. Алексеєнко, О. Киричук, С. Ковальов, О. Кононко, Г. Костюк, В. Кравець, Л. Мороз, О. Насонова, В. Оржеховська, В. Постовий, О. Проскура, О. Савченко, М. Стельмахович, О. Сухомлинський; батьківства – П. Щербань [3; 22; 112; 217; 117; 105; 128; 129; 131; 158; 164; 173; 190; 194; 192; 212; 231; 232; 238; 237; 267].

Серед учених та діячів культури, які роблять вагомий внесок у вивчення філософії родинності, культуротворчої сутності сім'ї, глибинної діалектики взаємозумовленості та взаємоіснування чоловіка і дружини, батьків і дітей, слід назвати, насамперед, П. Кононенка, М. Михальченка, А. Приятельчука. У працях І. Ільїна, М. Рибачука аналізується релігійно-православний контекст та інтерпретуються символи, що виражають стосунки жінки та чоловіка, їхню взаємозалежність та характер сімейного життя, розглядаються питання шлюбу, батьківства, материнства, дитинства [9; 89; 141].

Проблему родинних взаємин різних вікових категорій сьогодні досліджують Т. Алексеєнко, О. Докукіна, Б. Ковбас, В. Кондратюк, В. Костів, В. Кравець, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постовий, О. Хромова. Цій проблемі

присвячене дисертаційне дослідження К. Журби [3; 67; 82; 108; 116; 123; 132; 184; 193; 256].

Розглядаючи сутнісні характеристики поняття “культура родинних взаємин”, проаналізуємо дотичні до нього визначення провідних дослідників цієї проблеми в Україні. Науковці лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України до подібного визначення – “педагогічна культура батьків” трактують як складне інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності. Педагогічна культура батьків характеризується певною сумою (основним мінімумом) знань із психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо; вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними, здатністю синтезувати інформацію, що надходить із різних джерел, оволодівати методами сімейного виховання. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може виявлятися в комплексі або в окремих її складових. Основними параметрами педагогічної культури батьків, на думку укладачів словника, є моральна, мовленнєва, комунікативна, дидактична, фізична, естетична, екологічна, економічна й правова культура, культура мислення, культура праці та культура поведінки [179].

У зв'язку з цим автори розрізняють також визначення педагогічної культури молодих батьків, яка трактується як особистісна якість, що характеризується достатнім рівнем підготовки до виховання дітей дошкільного віку в умовах сім'ї, вміннями застосовувати виховні засоби і прийоми в організації внутрішньосімейної життєдіяльності. Особливості педагогічної культури молодих батьків зумовлюються рівнем розвитку суспільної свідомості, впливом специфічної молодіжної субкультури, умовами функціонування молодої сім'ї, відсутністю достатнього життєвого досвіду й досвіду виховання дітей [179, с. 246].

Ширше тлумачать педагогічну культуру родинних вихователів Б. Ковбас і В. Костів, котрі включають її до виховного потенціалу родини, в складі якого виділяється комплекс виховних можливостей, якісних характеристик сім'ї, що

безпосередньо впливають на процес родинного виховання (Т. Алексеєнко, І. Гребенніков, І. Комановський, А. Конончук, А. Макаренко, В. Постовий, М. Стельмахович; В. Сухомлинський, В. Титаренко та ін.): *структура сім'ї* (за складом: нуклеарна, складна чи розширена; за основою відносин – повна, неповна, повна змінена, сім'я з прийомними дітьми, опікунська; за кількістю дітей (одnodітна, багатодітна); *рівень психолого-педагогічної культури батьків та інших вихователів* родини, їхня педагогічна компетентність; *батьківська позиція і стилі батьківсько-дитячих стосунків* у структурі внутрісімейних взаємин; суспільно-педагогічна спрямованість сім'ї; змістовність спілкування батьків і дітей у системі суб'єкт-суб'єктних відносин; родинні педагогічні звичаї й традиції народу; характер матеріально-побутових умов сім'ї [106, с. 35].

Урівнюючи ці складові, які є однаково важливими для досягнення виховних результатів, автори підкреслюють значення окремих із них на різних етапах життєдіяльності родини. За визначенням авторів, *педагогічна культура батьків* (Т. Алексеєнко, І. Гребенніков, О. Зверєва, К. Наседкіна та ін.) – це складне інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, індивідуалізована творча форма педагогічних стосунків, забезпечених високим рівнем мотивації (мотиваційний компонент), знаннями, уміннями й переконаннями (змістовий компонент), способами функціонування (конструктивний компонент) у розв'язанні завдань родинного виховання [107, с. 44].

До складу педагогічної культури батьків вони включають наведені нижче якості загальної професійної педагогічної діяльності та специфічні знання, уміння й риси педагогічної культури родинного вихователя. Ці компоненти, на їх думку, виступають основними показниками рівня сформованості педагогічної культури батьків, за якими виокремлюють методики діагностування цих якостей.

У загальних рисах уміння й навички, необхідні для майбутніх вихователів, виділені в п'ять груп: *гностичні, проектувальні, конструктивні, орга-*

нізаторські, комунікативні. Так, комунікативні уміння включають уміння відстоювати свою думку, не нав'язуючи її дітям; уміння керувати своїми емоціями та настроєм, делікатно ставитись до дітей у випадку можливих конфліктів; уміння розуміти психологічний стан дитини й створювати комфортний емоційний клімат; уміння викликати в дітей потребу й бажання спілкуватися з вихователем тощо.

Серед професійно значущих якостей майбутніх вихователів психологи й педагоги виділяють здатність розуміти іншу людину, емоційні співчуття, співпереживання в процесі усвідомлення стану іншої людини; здатність переконувати людей; організаторські здібності; педагогічна етика й такт; здатність до творчої роботи, до діяльності, що забезпечує професійну самореалізацію особи; здатність швидко реагувати на педагогічні ситуації й гнучко поводитись у них; здатність передбачати результати своєї роботи тощо (Ф. Гоноболін, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Н. Островерхова, Р. Скульський, С. Харченко).

Педагогічну компетентність родинних вихователів складає низка таких психолого-педагогічних якостей: *педагогічна ерудиція* – широкий запас сучасних знань, які вихователь застосовує в розв'язанні конкретних завдань; *педагогічне цілепокладання* – потреба в обґрунтованому плануванні своєї праці й готовність до зміни плану у випадку необхідності; *педагогічне мислення* – виявлення зовні прихованих ознак і особливостей соціальної педагогічної ситуації; в ході їх порівняння й класифікації виявлення причинно-наслідкових зв'язків (як загальних закономірностей, так і цілісного охоплення конкретної ситуації); готовність до інноваційної діяльності у прийнятті педагогічних рішень, оволодіння її засобами; *педагогічна інтуїція* – специфічна здатність передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі, прийняття рішень без розгорнутого усвідомленого аналізу; *педагогічна імпровізація* – знаходження нового, неочікуваного замислу й рішення (“осяяння”) та його негайне втілення часто реалізується в процесі постійних педагогічних роздумів над продумуванням різних варіантів дії;

педагогічна спостережливість, уява – розуміння вихователем суті за зовні незначними показниками, проникнення у внутрішній світ дитини за нюансами її поведінки; *емпатійність* – усвідомлення внутрішнього стану іншої людини (“співпочування”), співчуття й співпереживання іншому в цьому стані, співдія й співдопомога в реалізації конкретних справ; *педагогічний оптимізм* – оптимістична віра й надія в безмежні внутрішні сили дитини, резерви її можливостей; *педагогічна рефлексія* – передбачення себе в конкретній соціальній ситуації й обґрунтування рішення з урахуванням цього, а також багатоступенева рефлексія з урахуванням уявлень дітей про вихователя на основі того, як вони усвідомлюють бачення вихователя про себе [107, с. 45-46].

Крім того, автори розрізняють *науково-теоретичну і практичну готовність* сучасних батьків до родинного виховання. До першої з них відносять знання історії родинних стосунків, традицій сімейних відносин, як свого народу й інших націй і народностей, так і місцевих звичаїв і традицій, сімейного укладу й історії розвитку своєї родини; усвідомлення ролі родини й сім’ї як важливого інституту соціалізації молодого покоління; *знання окремих соціально-психологічних аспектів діяльності сімейних груп*: а) ознайомлення з теорією малих груп як соціально-психологічною основою вивчення сімейних стосунків; б) уміння розрізняти виховний потенціал повної сім’ї, знання особливостей формування колективістських стосунків у сім’ї як малій соціальній групі; в) уміння характеризувати основні соціально-психологічні особливості сімейних груп із порушеною структурою (чисельність поколінь, віковий склад, виховний потенціал, стадії життєвого циклу сім’ї), в тому числі тенденції найближчого розвитку й переходу в інші типи сім’ї; г) бачення тенденцій розвитку сім’ї на шляху до формування родини-колективу; *оволодіння педагогічними основами діяльності сімейної групи*: а) усвідомлення виховного потенціалу сімейної групи; б) бачення основних шляхів реалізації виховних можливостей сім’ї; в) знання основних методів і прийомів виховної діяльності батьків та інших дорослих вихователів; *оволодіння основами педагогічної взаємодії з дітьми*: а) усвідомлення об’єктивної необхідності, мети й

завдань організації суб'єкт-суб'єктних відносин; б) знання принципів та рівнів взаємодії, основних напрямів спільної діяльності; в) ознайомлення з досвідом взаємодії інших батьків зі своїми дітьми; *оволодіння методами вивчення дитини, умов її життєдіяльності.*

Практична ж готовність батьків до родинного виховання передбачає *наявність гностичних умінь*: а) уміння адекватно оцінювати й аналізувати сучасне становище дитини, її соціальний статус, рівень самооцінки й домагань, прогнозувати її всебічний розвиток у конкретних реальних умовах; б) уміння визначати індивідуальні особливості дитини, її інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, міру соціальної активності; в) уміння правильно визначати наявність соціальних установок, певних комплексів у дитини, сферу її мотиваційно-сміслової діяльності; *оволодіння уміннями проектувати*: а) визначати мету й завдання педагогічної взаємодії з дитиною; б) проектувати систему взаємодії з урахуванням подальших перспектив і можливих результатів; в) планувати здійснення спільних справ, розвиваючи взаємний інтерес; г) передбачати можливі труднощі й непередбачені ситуації в організації взаємодії з дитиною; *наявність конструктивних умінь*: а) уміння прогнозувати з певною мірою ймовірності власні дії в процесі взаємодії; б) уміння будувати конструктивні моделі (алгоритми) діалогічного спілкування, дискусії, брати ініціативу в свої руки; в) уміння спрямовувати види діяльності, справи дитини, зберігаючи вільну творчу атмосферу та ініціаторство дітей; *наявність організаторських умінь*: а) уміння розвивати ініціативу й самодіяльність дітей; б) уміння творчо використовувати форми й методи роботи з дітьми; в) уміння створювати передумови ініціаторства у співпраці з дитиною; г) уміння організовувати власну діяльність, узагальнювати й систематизувати досвід взаємодії; *наявність комунікативних умінь*: а) уміння відстоювати свою думку, не нав'язуючи її дітям у процесі взаємодії; б) уміння управляти власними емоціями, настроєм, делікатно ставитись до дітей у випадку розв'язання суперечностей, можливих конфліктів; в) уміння усвідомлювати внутрішній психологічний стан дитини і створювати комфортний емоційний клімат;

г) уміння користуватися тактичними принципами й прийомами методики контактної взаємодії.

Психолого-педагогічна озброєність батьків передбачає знання вікової психології, фізіології та гігієни праці дітей різного віку; оволодіння методикою виховної діяльності; усвідомлення процесу ненав'язливого включення дітей у різноманітні види специфічних відносин життєдіяльності; *уміння створювати творчі виховні соціальні ситуації формування й розвитку особистості*: а) ситуації виникнення творчого процесу (зіткнення з новим, постановка та розв'язання ситуативних проблем, завдань, цілей різнобічного життя дітей; б) евристичні ситуації (синтез нових знань, висування й розробка нових ідей, творчих задумів, моделювання творчого виховного процесу); в) ситуації критики і втілення наслідків творчої виховної діяльності.

Як зауважують автори “Родинної педагогіки”, рівень педагогічної культури батьків настільки важлива складова виховного потенціалу сучасної родини, що для його підвищення необхідно спрямувати комплекс суспільних умов і завдань. Якщо колишня родина впродовж поколінь передавала педагогічну мудрість батьків, оскільки це відбувалося в природних умовах життєдіяльності багатопоколінної родини, то сьогодні, на жаль, таких можливостей немає. Ми не можемо також повернутися до старої системи заорганізованого, заформалізованого педагогічного всеобучу батьків, що запроваджувався за радянських часів, дуже мало присвяченого, власне, підвищенню рівня педагогічної культури батьків [107, с. 49-50].

У сучасних умовах потрібно з цивілізованих міждержавних позицій підійти до цієї справи й основна роль у підвищенні основ культури родинних відносин належить цілеспрямованій науково-педагогічній просвіті. Це твердження, насамперед, базується на тому, що в теперішній час (в умовах кризи сімейних відносин, переважання сімей із порушеною структурою, відсутності систематичного батьківського впливу на дітей із боку обох батьків, виховання дітей поза сім'єю в суспільних закладах тощо) така просвіта може дати батькам

і зростаючому поколінню не менше за об'ємом кількості знань, умінь і навичок, ніж вони одержують їх із арсеналу реального сімейного життя.

У сучасних умовах особливої уваги педагогічної науки і практики вимагає дослідження основ культури родинних взаємин у закладах інтернатного типу. Особливостями функціонування цих освітніх закладів в аспекті досліджуваної нами проблеми є соціально-педагогічний захист учнівської молоді з малозабезпечених та дисфункційних родин; створення умов для розвитку їх здібностей і талантів; компенсація вад, які пов'язані з повною або частковою відсутністю сімейного виховання; попередження бездоглядності і безпритульності; формування соціальної компетентності особистості, виховання в неї громадянської позиції, розвиток потреби в безперервній освіті; впровадження системи комплексної соціально-педагогічної реабілітації вихованців для відновлення їхніх порушених зв'язків із соціальним середовищем; розвиток творчих здібностей засобами літературної, музичної, образотворчої, технічної, громадської діяльності, гри спорту; корекція девіантної поведінки, попередження правопорушень неповнолітніх, їх правовий захист [166, с. 22-23].

І найважливішим завданням сьогодення виступає трансформація закладів інтернатного типу, наближення умов виховання і навчання в них до родинних [166, с. 23].

Це пояснюється тим, що до поступлення в інтернат діти могли спостерігати негативні приклади життя батьків, а досвіду позитивних людських відносин у них не було. Від того, як в школі-інтернаті буде організований процес формування родинних взаємин між дітьми-родичами буде залежати в майбутньому їхня самостійна діяльність в аспекті ефективної готовності молоді до сімейного життя та оптимальної наступної побудови родинних взаємин у своїй власній сім'ї.

Однією з важливих особливостей інтернатного закладу є постійне перебування в ньому дітей на протязі багатьох років і обмеженість у спілкуванні з дорослими. Дослідниками встановлено, що діти, які ростуть без постійного контакту зі старшими, відстають у психічному розвитку, часто хворіють. Такий

стан у дітей, які виховуються в школах-інтернатах і дитячих будинках має назву “госпіталізм”.

А. Запорожець, Д. Ельконін неодноразово вказували, що відсутність спілкування (“дефіцит спілкування”, за висловом Н. Щелованова) приводить до затримки психічного розвитку дітей. Вчені вважають, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного засвоєння прикладу дорослих – норм і правил поведінки в процесі відносин між людьми.

У дослідженні Е. Бондаренко зазначається, що взаємини братів і сестер є надзвичайно важливими для виховання особистості і залишають в душі дитини глибокий слід. Сестру і брата діти відображають частіше, ніж батьків чи інших членів сім’ї. Молодші пишаються успіхами старших, стараються брати з них приклад. Відповідно старші діти у деяких питаннях можуть краще зрозуміти молодших, розділити з ними їхні інтереси й уподобання. Однак конкретних методичних рекомендацій щодо формування родинних взаємин між дітьми-родичами в дослідженні Е. Бондаренко не виявлено.

Вивчаючи питання взаємовідносин дітей, педагоги підкреслюють, що з найменшого віку потрібно ставити дитину в такі умови, щоб вона жила, гралася, працювала, ділила горе і радість з іншими людьми.

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики формування родинних взаємин особистості вніс А. Макаренко. Він говорив: “З усіма труднощами, які дитині зустрічаються, вона входить в безкінечне число відношень, яке із кожних неодмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і розумовим розвитком самої дитини [152, с. 14].

Для нашого дослідження надзвичайно важливі положення про формування колективістських відносин, які б нагадували родинні і створювали б таку атмосферу, яка буває тільки в сім’ї, атмосферу стосунків молодших і старших, братів і сестер.

Говорячи про шляхи становлення відносин, які б нагадували сімейні, педагог великого значення надавав прикладу старших, в основу яких лягає

особиста симпатія і прив'язаність один до одного. Це може бути колективна гра, праця.

Ці ідеї мали велике значення для вивчення взаємин дітей, наближених до родинних, в учнівських групах, а також для управління процесом їх формування.

Проблему культури родинних взаємин висвітлено і в працях педагогів, зокрема з позиції становлення та розвитку виховних взаємин. Досліджуючи цей процес, Ю. Сокольников аналізує особливості їх перебігу. На його думку, дитина має бути суб'єктом взаємовідносин, адже без її діяльності, енергійності не досягти позитивних наслідків у вихованні. Щодо інших чинників, то ступінь їх активності може бути різний – від доволі високого, який організовує вихователь, до майже “нульового”, що притаманний неживим предметам, які є “джерелом культури” і певним чином сприймаються та засвоюються вихованцем [50].

Дослідник розрізняє функціональні й потенційні виховні взаємини. На його думку, перші діють повсякчас, забезпечуючи передачу вихованцям елементів соціального досвіду. Другі реалізуються за певних умов, що регулярно повторюються, перетворюючись на функціональні. І це “відбувається тому, що вони начебто задані, запрограмовані традиційно сталою організацією життєдіяльності вихованців, організацією їхніх взаємин із соціальним середовищем”. Проте ступінь впливу цих взаємин залежить від того, “наскільки вони систематично реалізуються, набувають стану функціональних” [50, с. 75].

Отже, можна стверджувати, що систематичне залучення індивіда до соціально схвалюваних взаємин дає змогу стабілізувати моральні якості й трансформувати їх у програму соціально оцінної поведінки як складової культури міжособистісних взаємин. Бо “справжній сенс виховання полягає у створенні таких життєвих ситуацій, залучення вихованців до такої системи взаємин, у яких виявляються найкращі якості особистості” [185, с. 79].

Л. Артемова вважає, що виховання культури поведінки передбачає формування у дитини культури родинних взаємин, культури спілкування,

культури побуту та культурно-гігієнічних навичок. Природно, що визначальними у виховному процесі є впливи родини. Оскільки ми розглядаємо школу-інтернат, то першими людьми, хто повинен формувати культуру поведінки, повинні бути вчителі та вихователі. На думку науковця, становлення культури поведінки передбачає формування у дитини системи уявлень і знань про поведінкові норми та усвідомлення їх правомірності; розвиток моральних почуттів (поваги до старших, співчуття, ввічливості), умінь розрізняти емоційні стани оточуючих та адекватно реагувати на них; формування навичок та звичок соціальної поведінки [11, с. 4-5].

Використанню народних традицій у моральному вихованні учнів початкових класів шкіл-інтернатів присвячене дисертаційне дослідження Л. Степаненко [233].

Отже, культура родинних взаємин виховується в процесі міжособистісних взаємин; активної взаємодії суб'єкта і середовища, в якому він існує, коли зміна й розвиток однієї якості зумовлює зміну та розвиток іншої, а потім і всієї системи загалом.

Постає питання про засоби виховання у молодшого школяра культури родинних взаємин. З цього приводу ми поділяємо думку І. Беґа, який вважає, що виховання має бути орієнтоване на формування у дитини особистісних цінностей через розвиток її “Я-концепції”, що відбувається на тлі розгортання морально-духовної самосвідомості. Зародження духовного “Я” дитини “пов’язано з виділенням спонук виконаних нею дій, з регулюванням їх у часі” [24, с. 101]. Початком формування духовного “Я” молодшого школяра є усвідомлення своїх дій, мети своєї діяльності, мотивів своєї поведінки та норм культури взаємин із дорослими. Тепер уже дитина не тільки приймає моральні цінності (когнітивний компонент культури родинних взаємин), а й привласнює їх, переводячи в особистісні цінності (емоційний компонент). Відтак молодший школяр починає виявляти себе у ставленні до рідних, близьких і знайомих, сам дотримується прийнятих норм і правил культури поведінки, культури

спілкування і культури взаємодії з навколишнім середовищем (діяльнісний компонент).

Доходимо висновку, що позитивна “Я-концепція” є невід’ємною складовою культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку. Тільки дружня родина може впливати на формування позитивної “Я-концепції”. Якщо докладемо всіх зусиль, щоб родина стала місцем, де людина може отримати справді гуманістичне виховання, то створимо довкола себе безпечний і людський світ, переконана В. Сатир [214, с. 57].

Ефективному вихованню культури родинних взаємин, як уже зазначалось, сприяє культура родинного виховання – спеціально організовані міжособистісні взаємини на основі принципів гуманізму. Проаналізувавши базові цінності соціоцентричного і антропоцентричного гуманізму, визнаємо таке: для всіх систем родинного виховання є моральні норми, що регулюють культуру родинних взаємин (“будь ввічливим,” “будь чуйним”, “будь слухняним” та ін.), норми-заборони (“не вкради”, “не обманюй” тощо).

На вищому рівні культури родинного виховання перед батьками ставиться завдання навчити дітей вступати у міжособистісні взаємини на засадах категорій совісті, обов’язку, відповідальності, зміст яких залежить від певної системи моральних цінностей. У цьому зв’язку винятковим є значення гуманізму та гуманістичних цінностей, що визначають сутність культури родинного виховання.

Ми дотримуємось думки С. Ковальова, що культура родинного виховання потребує від батьків дотримання кількох правил: особистісний приклад батьків має бути постійним, зрозумілим і значущим; між поведінкою батьків і підходами до оцінювання поведінки дитини не повинно бути суперечності, щоб запобігти появі “подвійної моралі”; батьки зобов’язані створювати життєві ситуації, в яких дитина буде бачити моральну поведінку батьків, їхні взаємини з навколишніми як зразок [105, с. 77].

Сутність культури родинного виховання, на нашу думку, полягає в тому, що батьки мають визнавати цінність дитини як особистості, її право на повагу,

соціальний захист, створювати умови для прояву її здібностей, індивідуальності, а також стимулювати сили дитини до саморозвитку і самовиховання. Родинне виховання покликане прилучити особистість молодшого школяра до людської культури – взаємодії людей, процесу їхньої життєдіяльності, підвищити ефективність батьківського виховного впливу і поліпшити якість різнобічних аспектів виховання.

1.3 Можливості позаурочної діяльності учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у формуванні елементів культури родинних взаємин

Позаурочна діяльність складає органічну частину життя школи-інтернату і становить систему організованих і цілеспрямованих занять, які допомагають дітям успішно вчитися, виробляють у них навички суспільно-корисної праці, свідому дисципліну, колективізм, сприяють моральному, розумовому, фізичному вихованню школярів, задовольняють їхні культурні запити і спрямовують активність у русло корисної діяльності.

Специфіку, зміст, форми і методи позаурочної діяльності з учнями 1-4 класів шкіл-інтернатів варто розглядати, виходячи з Національної доктрини розвитку освіти, Концепції національного виховання, Закону України “Про освіту”, як формування нової, самостійної, працьовитої, творчої, ділової і дисциплінованої людини.

Головними завданнями позаурочної діяльності є поглиблення загально-наукових та спеціальних знань, розвиток світогляду учнів, виявлення різноманітних творчих здібностей і сприяння їх усебічному розвитку, виховання в школярів самостійності та ініціативи, вироблення навичок самоосвіти, підготовка до майбутньої практичної діяльності.

Таким чином, позаурочна діяльність може стати важливою умовою підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу.

Засвоєні під час проведення позаурочних заходів знання, вміння і навички є органічною складовою частиною всебічного розвитку особистості,

формування якої може бути забезпечене тільки системою діяльності вихованців, широко розгалуженої за різними видами і напрямками. Школа-інтернат забезпечує вихованцю широкий вибір занять у гуртках, секціях під керівництвом кваліфікованих фахівців. Ефективність позаурочної діяльності забезпечується також раціональним використанням навчального і позаурочного часу як учнів, так і педагогів, самодіяльністю, ініціативністю, активністю вихованців, удосконаленням форм і методів роботи в позаурочний час, навчанням школярів наукової організації праці.

Зміна видів діяльності, організаційних форм, переходи від обов'язкових групових до індивідуальних, вільно обраних занять, від короткочасних – до тривалих, часом багаторічних захоплень сприяє формуванню багатогранної особистості, забезпечує широкий діапазон її інтересів, багату духовність.

Позаурочна діяльність проводиться також у різних формах, які можна об'єднати в три групи:

- масові заходи, які охоплюють відразу значну кількість школярів як слухачів чи глядачів, так і учасників колективної праці, групових і особистих змагань, ігор і розваг, де виявляється самостійність;

- гурткова форма занять, яка поєднує групи учнів для проведення з ними позаурочної діяльності за визначеними планом і програмами протягом певного періоду; вони ґрунтуються на принципі добровільності, самостійного вибору дітьми визначеного виду діяльності, які забезпечують успішність індивідуальної роботи;

- індивідуальна робота проводиться з окремими вихованцями, яким даються ті чи інші завдання (виготовлення моделей, конструювання та ін.).

Всі форми позаурочної діяльності становлять педагогічну систему виховання і сприяють поглибленню і розширенню знань та інтересів учнів. У 1-4 класах багато місця займають ігри: дидактичні, соціальні, побутові, творчі, які проводяться в години дозвілля, на перервах, під час різноманітних пауз.

Багатоманітність і різнобічність змісту, форм і методів позаурочної діяльності в школах-інтернатах знаходять своє вираження в таких її основних напрямках:

Освітня позаурочна робота: її мета – розвиток розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці, формування основ наукового світогляду.

Громадсько-соціальна робота: її мета – роз'яснення учням найважливіших суспільних подій, залучення їх до громадського життя, національне, патріотичне, економічне виховання на народних традиціях. Ця робота нерозривно пов'язана з формуванням моральності.

Техніко-трудова робота: її мета – залучення школярів до посильної суспільно корисної праці для передачі їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості.

Спортивно-туристська робота: її мета – розвиток фізичних сил школярів, спритності, витривалості, виховання в юних любителях спорту дисциплінованості, почуття відповідальності за спортивну честь школи-інтернату.

Санітарно-гігієнічна робота: її мета – прищеплення вихованцям навичок гігієни, виховання санітарної культури.

Народознавча діяльність: її мета – формування національної свідомості, любові до рідної землі, українського народу, високої мовної культури [89].

Вивчення організації та змісту виховної роботи в школі-інтернаті № 1, загальноосвітній школі-інтернат для дітей-сиріт міст Івано-Франківська та Коропецькій школах-інтернатах для дітей-сиріт, які залишилися без піклування батьків (Тернопільська область) й узагальнення їхнього досвіду дозволили виділити найважливіші специфічні особливості, обґрунтувати основні психолого-педагогічні умови організації позаурочної роботи.

Зміст здійснюваної позаурочної виховної роботи характеризується педагогічною цілеспрямованістю і суспільно необхідним характером діяльності учнів. Особливість виховання, здійснюваного поза уроками, полягає в тому, що,

продовжуючи процес пізнання, ця робота в той же час створює найбільш сприятливу атмосферу для виховання самостійності та співпраці. Дуже важливо, що в основі організації роботи з дітьми в позаурочний час лежить самоврядування, забезпечується свобода творчості, самостійність, активність, можливість вибору виду діяльності, формуються інтереси зростаючого покоління до різноманітних факторів позашкільного середовища.

Через низку об'єктивних причин (насамперед, фізичний стан здоров'я вихованців) групи для організації позаурочної роботи з дітьми комплектуються з різною, принципово відмінною структурою, яка визначає можливості організації всіх видів діяльності. Залежно від структури (складу вихованців) групи поділяються на типи, кожен з яких має свої особливості.

Перший тип – група, до якої входять всі учні класу. У педагогічній літературі її називають “класом-групою”.

До складу групи другого типу входять не всі учні одного класу, оскільки певна їхня частина охоплена іншими видами позаурочної діяльності.

Група третього типу охоплює школярів двох і більше паралельних класів. Її можна назвати вільною, одновіковою.

У групі четвертого типу об'єднані вихованці двох і більше різних за віком класів. Структура цієї збірної різновікової групи, безумовно, ускладнює використання можливостей щодо забезпечення найбільш ефективною позаурочною виховною діяльністю.

Як підтвердив досвід, такий підхід дозволяє розумно поєднувати обов'язкові форми діяльності з добровільно обраними, з максимальним наданням можливостей вибору справи за інтересами і виховання самостійності.

Уся позаурочна діяльність у школі-інтернаті здійснюється в умовах належного педагогічного режиму, який є одним із найважливіших засобів виховання учнів. Але позаурочний режим є гнучким, що дає змогу забезпечувати як масові заходи, так і диференційований підхід до вихованців.

Адже шлях до виховання особистості – включення дитини в значущу для неї діяльність, а також організація тих видів діяльності, при яких здійснюється саморозвиток особистості.

Саме тому сьогодні одним із найважливіших завдань організації позаурочної діяльності школи-інтернату є ліквідація формалізму. У ході дослідження виявлено кілька основних проявів формалізму у вихованні молодого покоління, що негативно відбивається на цьому процесі, гальмує його, створює передумови для формування духовно вбогої особистості. Сутність формалізму у вихованні – це неповага, насамперед, до людини і, відповідно, неадекватність виховних впливів. До типових проявів формалізму у вихованні педагоги І. Іванов, Б. Кобзар, В. Слюсаренко відносять такі: дроблення виховного процесу, гонитва за кількістю виховних впливів, однобічність практики того чи іншого впливу, показний характер виховної роботи, відсутність урахування індивідуальних особливостей учнів у вільний час, неможливість здійснення дітьми вільного самостійного вибору [103].

Аналіз вивчення досвіду позаурочної виховної діяльності шкіл-інтернатів показав, що справжньою причиною живучості формалізму у вихованні можна вважати традиції педагогіки однобічних впливів і, особливо, педагогіки надмірної опіки, традиції одностороннього розуміння і здійснення виховного процесу, як процесу тільки відкритої передачі готового суспільно необхідного досвіду вихователями учням і засвоєння, відтворення останніми цього досвіду. Тут вихователі діють лише як передавачі, а вихованці як споживачі переданого досвіду. Ось чому такий характер діяльності педагогів стає причиною формалізму та джерелом споживацько-егоїстичної психології.

Ураховуючи все це, багато педагогічних працівників шкіл-інтернатів дійшли висновку, що комплексний підхід у справі виховання сприяє подоланню традицій однобічно-здрібненого розуміння і здійснення виховного процесу, творчому розвитку цілісного процесу формування нової людини. Успішно реалізувати комплексний підхід у вихованні можна при дотриманні таких принципів: принципи національної цілеспрямованості та полікультурності;

принцип культуровідповідності; принципи цілісності, системності й безперервності; принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісної орієнтації, принципи життєвої смислотворчої самодіяльності, соціальної відповідності, збагачення дітей практичним соціальним досвідом, який у складних ситуаціях допоможе їм зайняти активну позицію; принципи технологізації, педагогічної доцільності виховних впливів; акмеологічний принцип, диференційований підхід до вихованців, урахування їхніх вікових особливостей [166, с. 12-13].

Головне, що повинен знати педагог, – це особливості позицій вихованців після уроків, прояви вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Звідси випливає необхідність глибокого вивчення кожним педагогом школи-інтернату індивідуальних особливостей учнів.

Позаурочна діяльність учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів спрямована на виконання навчальних завдань, розширення передбачених програмою знань, розвиток якостей, необхідних для подальшої активної пізнавальної діяльності, спостережливості, охайності, самостійності, любові до природи, читання книг.

Для правильної організації позаурочної роботи особливе місце займає вивчення проблем емоційного стану між педагогами й учнями, партнерських взаємин між ними. Необхідно пам'ятати, що в позаурочній роботі, гранично насиченій емоціями, дитяча любов повинна виступати як стимулятор активної, позитивно спрямованої діяльності. І чим довше буде збережений її виховний потенціал, тим краще. “Дійсна духовна єдність, – писав В. Сухомлинський, – народжується там, де вчитель стає другом, однодумцем і товаришем дитини в загальній справі” [236].

Тонкість і глибину емоційних відносин вихователь-вихованець забезпечує якість позаурочної діяльності школи і всього педагогічного процесу. Незацікавленість у стосунках, пригнічена атмосфера колективу підвищує витрату духовних сил і вихователя, й учня. Цей психологічний стан не можна не враховувати в оцінці їх роботи, розподілі завдань, проведенні консультацій, інструктажів, при організації побуту вихованців, наведенні порядку тощо.

Принцип об'єднання педагогічного управління позаурочною діяльністю школярів з їх самостійністю, роботою органів учнівського самоврядування вимагає дотримання дистанції між педагогами і учнями, загальних форм професійної етики, педагогічного такту. Унаслідок цього в школі формуються етико-педагогічні традиції, встановлюються партнерські взаємини вихователів і вихованців та доброзичливі стосунки між самими учнями. Учасники такої суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції [166, с. 12].

Але розвивати систему тільки за рахунок зміцнення її традицій і коригування стосунків не можна. Необхідні нові ідеї. Це добре усвідомлюють педагогічні колективи багатьох шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків.

На першому етапі формування виховної роботи, як зазначає Б. Кобзар, [“учнівський колектив виступає як мета виховання” [102]. Але поступово, в ході розвиваючись й удосконалюючись він стає головним засобом досягнення більш високої мети – всебічного виховання особистості. І завдання полягає саме в тому, щоб поступово перетворити колектив у суб'єкт власного розвитку та інструмент виховання кожного його члена. Тому важливо всі зусилля шкільного колективу зосередити на проблемі спадкоємності в роботі від класу до класу з точним розрахуванням сил, засобів і можливостей даної школи-інтернату.

Наступний її етап – вичленування і відпрацювання важливих аспектів позаурочної виховної роботи, здійснення зв'язку її з навчальною діяльністю вихованців, розвиток їх активності, педагогічний супровід учнівського самоуправління. Ці й багато інших аспектів позаурочної виховної діяльності вимагають системного підходу, осмислення їх із позиції поставленої мети, з урахуванням принципів і взятих вимог.

Як показала практика, період первісного формування системи не має затягуватися в часі. Необхідно використовувати ефект новизни. Темпи розвитку

системи на початковій стадії (система розростається вшир) повинні бути досить високими. У зв'язку з цим кожен виховний захід доцільно розглядати не тільки як акт одноразового педагогічного впливу, але й як результат функціонування системи виховання. Отже, аналізувати виховні заходи треба з позицій цілісної виховної системи.

Однак головний критерій ефективності розвитку виховної системи – розвиток особистості дитини. Цей “особистісний” аспект вимагає пошуку шляхів оптимального включення особистості (причому кожної – і вихователя, і вихованця) у процеси цілеспрямованої, спільної творчої діяльності, удосконалення міжособистісних і групових взаємин, які складаються у колективі, створення ситуацій, які спонукають кожного (дитину і дорослого) до рефлексії, самопізнання, самореалізації. Саме тому головним у дослідженні став фактор “суб’єктивної свободи”, пов’язаний із необхідністю ініціювати активність дитини, стимулювати вільний вибір та інтерес до самостійної діяльності (“Хочу знати”, “Хочу вміти”, “Хочу творчо зробити”, “Хочу бути”), спонукати її до прийняття соціально орієнтованих цінностей.

Зараз уже не може викликати сумнівів той факт, що жодна система педагогічних та інших виховних впливів на людину, яка покликана забезпечити їх комплексність і дієвість, не досягне поставленої мети, якщо не знайде в неї підтримки і відповідних зусиль, спрямованих на самовиховання. Адже виховання без самовиховання – процес неповноцінний. Не випадково для В. Сухомлинського терміни “виховання” й “самовиховання”, – синоніми: “...виховання підлітків, дітей, як і дорослих, відбувається тільки тоді, коли є самовиховання”.

Багато вчених (В. Андреев, О. Ковальов, О. Кочетов, Т. Сущенко, М. Тайчинов, Ш. Чхартішвілі та ін.) відзначають, що для самовиховання молодших школярів і підлітків важливе значення має розвиток таких соціально зорієнтованих цінностей, як потреба бути дорослішими і прагнення до самостійності.

Із розвитком особистості вихованця збільшуються його можливості, збагачуються міжособистісні зв'язки, різноманітними стають контакти із середовищем. Якщо взяти до уваги й акселеративні зміни, то стає зрозумілим самовиховання – об'єктивна необхідність для сучасного вихованця. А в молодшому шкільному віці створюються перші передумови для стійкого самовиховання. Процес пізнання себе (інтелектуальна, емоційна і вольова сфери) і навколишнього світу дедалі частіше протікає взаємозалежно, хоча для цього необхідна відповідна педагогічна робота. Створюється перший досвід саморегуляції поведінки на основі самостійних дій і вчинків, активізації своїх зусиль і стримування своїх бажань.

Центральна роль у реалізації принципу самовиховання належить вихователю. Становлення і розвиток позиції самовиховання відбуваються тільки в системі людських взаємин – із учителем, вихователем, однолітками. “Турбота про іншу людину, – пише В. Сухомлинський, – кращий засіб самовиховання”. За його переконанням, необхідно, “... щоб у дитинстві кожна людина вклала свої сили в іншу людину”.

Для стимулу самовиховання в багатьох школах застосовують метод соціометрії, що значно підвищує роль колективної самооцінки і колективного самоаналізу. Завдяки цьому появляються перші результати зусиль: позаурочна діяльність працює на особистість. Провідною формою організації діяльності стає творча співдружність педагогів, вихователів і вихованців різних поколінь.

Найважливішим аспектом управління системою, яка розвивається, є зміцнення її системності на кожному новому етапі розвитку, створення дієвих зв'язків між її компонентами.

Але стан стійкої стабільної рівноваги приховує в собі небезпеку втрати відповідності системи запитам нових поколінь вихованців, змінюваного соціального середовища. Так, коли протягом років носієм системи є один і той самий чинник, виникає „старіння” системи. Практика роботи школи-інтернату № 1, загальноосвітньої школи-інтернат для дітей-сиріт міста Івано-Франківська та Коропецької школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без

підкування батьків, підтверджує, що найважливішою умовою їх нормального функціонування є своєчасне оновлення системи як у змістовому, так і в організаційному аспектах.

Оновлення системи – це плановий процес, який відбувається на принциповій основі: переглядаються цільові установки, окремі компоненти підсистем, висуваються нові завдання, іноді переглядаються й виховні концепції. За цих умов ускладнюються цілі, зміст, методи, взаємини, зв'язки, організація, управлінські процеси. Все це і піднімає систему на новий рівень.

Підсумком оновлення варто вважати наближення принципів, понять, цінностей і потреб до ідеалів, збагачення педагогів новими знаннями й арсеналом засобів виховного впливу; удосконалення не тільки системи виховної роботи, а й школи загалом як виховної системи.

Модель системи виховної роботи школи-інтернату можна представити у вигляді шести взаємозалежних компонентів, кожен з яких, відповідно є складною поліфункціональною підсистемою (рис. 1.2).

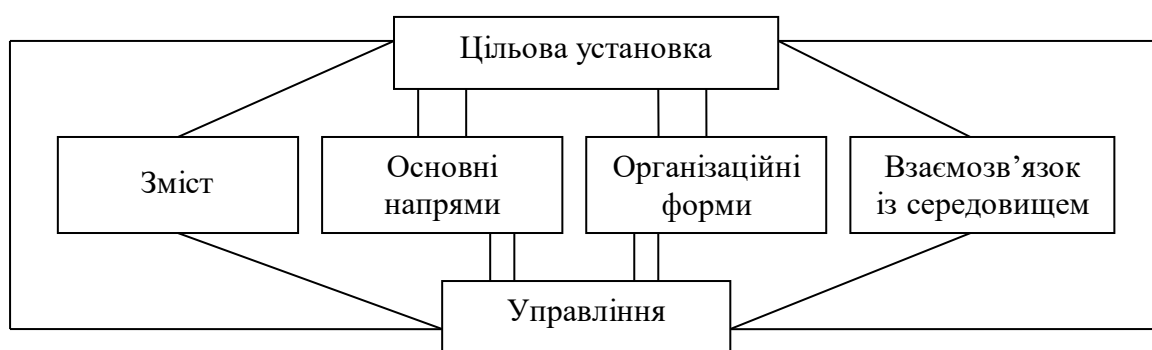


Рис 1.2 Модель системи виховної роботи школи-інтернату

Застосування наведеної у схемі моделі циклу позаурочної діяльності вимагало дотримання таких особливостей:

1. Одночасно із загальною практичною метою вихователь планує відповідний комплекс розвивально-виховуючих цілей, які реалізуються у відповідних позаурочних справах.

2. Здійснення кожної позаурочної справи спочатку відбувається в простих вправах тренувальної фази, потім у новій ситуації.

3. У процесі педагогічної діяльності вихователі забезпечують належну якість виховної діяльності.

Можна зробити висновок, що учні 1-4 класів не мають, як правило, уяви про сутність самостійності і тим більше не можуть виокремити ознаки, якості її прояву в своїй діяльності й поведінці. Це свідчить про труднощі сприймання та недостатнє вміння бачити та оцінювати прояви цієї якості особистості дітьми зазначеного нами віку.

Висновки з першого розділу:

Культура родинних взаємин – соціально зумовлене, об'єктивно-суб'єктивне, внутрішньо доцільне явище. Воно є синтезом моральності, духовної та особистісної культури. Культура родинних взаємин молодших школярів шкіл-інтернатів розвивається на ґрунті національних і родинних цінностей, норм і традицій.

Узагальнивши судження багатьох учених, ми дійшли висновку, що виховання культури родинних взаємин дітей шкіл-інтернатів – це процес оволодіння нормами міжособистісних взаємин і продукт (рівень культури) родинної життєдіяльності, зумовлений розвитком позитивних родинних цінностей, моральних якостей і рис характеру особистості молодшого школяра.

Культуру родинних взаємин дітей шкіл-інтернатів можна розглядати як новоутворення, що характеризується внутрішньою структурою, різноманітністю зв'язків між властивими їй компонентами, до яких відносимо: когнітивний – моральні уявлення, знання норм культури міжособистісних взаємин, правил культури поведінки, культури спілкування та культури мовлення, особливостей їх прояву; емоційно-мотиваційний – комплекс гуманних, моральних почуттів й емоцій, прагнення до вияву їх у повсякденному житті; регулятивний – оцінювання, контроль, моральні переконання, ціннісні орієнтації; діяльнісно-практичний – уміння й навички діяти згідно з

моральними нормами і правилами, вияв їх у власній поведінці; саморегулятивний – готовність до самовиховання, самореалізації у сфері культури поведінки, культури спілкування і культури мовлення на основі адекватної самооцінки та позитивної “Я – концепції”.

Вивчення стану виховання культури родинних взаємин молодших школярів шкіл-інтернатів засвідчило недостатність розвитку провідних компонентів цієї інтегральної властивості.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ОСНОВ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ ШКІЛ- ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вивчення теоретичних джерел, аналіз практики виховної роботи шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дав змогу обґрунтувати основні шляхи й умови вдосконалення навчально-виховного процесу з виховання культури родинних взаємин, визначити програму дослідно-експериментальної роботи і почати виконувати її в умовах конкретного пошуку: проектування, організації і проведення різних форм виховної діяльності, виявлення особливостей розвитку основних компонентів відповідного інтегративного особистісного утворення у молодших школярів як учасників виховного процесу.

Дослідно-експериментальна робота проводилася за кількома напрямками: підготовка вчителя (з урахуванням педагогічного стажу) до роботи з родичами молодших школярів, яка розглядалася нами як важливий чинник підвищення ефективності виховання культури родинних взаємин у школі-інтернаті; вдосконалення змісту, форм і методів формування культури родинних взаємин у родичів дітей молодшого шкільного віку; вивчення динаміки розвитку культури родинних взаємин молодших школярів із родичами у навчально-виховному процесі початкової школи-інтернату.

У процесі дослідно-експериментальної роботи висунута нами гіпотеза перевірялася у реальних умовах життєдіяльності родичів і дітей молодшого шкільного віку, спільної роботи школи-інтернату й родини, спрямованої на поетапне набуття вчителями, вихователями, родичами і дітьми знань, умінь та навичок культури родинних взаємин. Для організації результативного процесу виховання культури родинних взаємин у школі-інтернаті було спроектовано педагогічні умови підвищення ефективності виховання культури родинних взаємин, до яких відносимо підготовку вчителя початкових класів до роботи з

родичами щодо проблеми дослідження, організацію процесу формування в дітей-родичів культури родинних взаємин та вдосконалення змісту, форм і методів її виховання у дітей молодшого шкільного віку школі-інтернаті.

Експериментальною базою були визначені школи-інтернати міста Івано-Франківська і селища міського типу Коропця Тернопільської області, де проводився аналіз змісту, форм і методів педагогічної діяльності вчителів і вихователів початкових класів та дітей-родичів молодших школярів із виховання культури родинних взаємин. Крім того ми обґрунтували й застосували методику виховання у дітей молодшого шкільного віку культури родинних взаємин із дітьми-родичами в навчально-виховному процесі школи-інтернату.

2.1 Показники і критерії рівня сформованості культури родинних взаємин учнів початкової школи

На основі одержаних даних в експериментальних і контрольних школах-інтернатах були виділені підгрупи дітей із рівнем сформованості родинних взаємин.

За основу виділення рівнів була поставлена концепція Н. Єфременко, а також показники вихованості, запропоновані Б. Кобзарем.

На основі теоретичного узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, практичного досвіду формування досліджуваної якості основними показниками культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів визначено:

1) знання дітей про родинні взаємини, рольові функції членів сім'ї, про необхідність і сутність відносин чоловіка і дружини, потреби в материнстві, батьківстві, синівській (дочірній) любові, турботі, прив'язаності;

2) особистісне ставлення дітей до батьків, дітей-родичів (здатність співпереживати, готовність прийти на допомогу, відповідальність, уміння турбуватися один про одного), прояви їх у поведінці, вчинках, переживаннях);

3) моральні якості: турботливість, взаємодопомога, відповідальність, виявлення дітьми родинних взаємин.

З урахуванням основних критеріїв (когнітивного, мотиваційно-емоційного, практично-діяльнісного) та означених показників визначено три групи учнів, залежно від рівня розвитку у них елементів культури родинних взаємин (високий, середній та низький рівень цієї інтегральної властивості (таб. 2.1).

До першої групи (високий рівень культури родинних взаємин – 15,3%) включено дітей, котрі мають високий рівень знань про культуру родинних взаємин, усвідомлено ставляться до індивідуальних та групових доручень, пов'язаних із родинними стосунками, цілеспрямовано доводять розпочату справу до кінця, усвідомлюють норми і вимоги до себе і членів сім'ї (когнітивний компонент); систематично спілкуються зі старшими братами і сестрами, проявляють радість і позитивні емоції при зустрічах, відмовляються від особистих справ заради зустрічей із рідними братами і сестрами (мотиваційно-емоційний компонент); проявляють кровно-духовну близькість, щирість у взаєминах один з одним, бажання поділитися, турботу про інших, готові прийти на допомогу, вміють помічати труднощі і складні ситуації в життєдіяльності рідних (практично-діяльнісний).

Друга група (27,6 % молодших школярів) включає учнів, яких ми відносимо до середнього рівня. Вони володіють недостатніми знаннями щодо основ родинних взаємин, не завжди усвідомлюють сімейні ролі та обов'язки; позитивні емоційні переживання в процесі спілкування у них вибіркові, разом зі співчуттям можуть проявляти і байдужість, роблять послугу лише у певній ситуації або за проханням дорослих і дітей, власної ініціативи не проявляють; добросовісно виконують доручені завдання, старанні, однак потребують допомоги і постійного нагадування з боку вихователя, рідко прагнуть зустрічатися зі своїми рідними, обмежуючись бесідами, допомагають один одному лише за проханням вихователя, не проявляють ініціативи у плані зустрічі з рідними.

Таблиця 2.1

Показники і рівні сформованості родинних взаємин дітей 1-4 класів шкіл-інтернатів

Назва критерія	Рівень		
	Низький	Середній	Високий
	Ознаки прояву		
1	2	3	4
Знання дітей про позитивні родинні взаємини членів сім'ї	Знання дітей про те, що сімейні відносини повинні бути доброзичливими. Кожному члену сім'ї необхідно проявляти повагу й увагу. У кожного члена сім'ї є певні обов'язки, які необхідно виконувати.	Недостатні і поверхові знання про взаємини між членами сім'ї. Не зовсім чітке усвідомлення сімейних обов'язків.	Зовсім відсутні знання про позитивні родинні взаємини. У деяких дітей – негативний досвід взаємин у сім'ї.
Моральні якості: здатність до співпереживання	Проявляють доброту стосовно близьких людей; виявляють бажання розділити з ними радість і горе, втішити, заспокоїти.	Позитивні емоційні переживання в період спілкування вибірково, поряд з співчуттям можуть проявляти байдужість.	Проявляють риси егоїстичного відношення, байдужі до рідних і близьких їм людей.
Турботливість	Проявляють увагу, чутливість, проявляють бажання поділитися іграшками, солодощами. Прагнуть самостійно підготувати доступні їм подарунки (малюнок, іграшку).	Роблять послугу тільки у визначеній ситуації чи на прохання. Власної ініціативи не проявляють.	Байдуже відносяться до родичів.

Продовж. табл. 2.1

Взаємодопомога	Помічають труднощі членів сім'ї, прагнуть допомогти їм.	Надають допомогу тоді, коли робота їх зацікавила, а також на прохання вихователя.	Відмовляються допомагати.
Відповідальність	Усвідомлено відносяться до дорученої їм справи, розуміють її суспільну значущість. Прагнуть довести розпочату справу до кінця, ставлять високі вимоги до себе і до членів сім'ї.	Добросовісно виконують доручене завдання. Старанні, однак потребують допомоги і постійного нагадування з боку вихователя.	Безвідповідально відносяться до поставленого завдання.
Проявлення дітьми родинних взаємин	Прагнуть до систематичного спілкування з старшими братами і сестрами; проявляють радість і позитивні емоції при зустрічах; відмовляються від своїх особистих справ заради зустрічей з рідними братами і сестрами.	Ініціативи в спілкуванні з старшими не проявлять, але коли старші брати і сестри приходять, то зустрічають їх привітно, граються з ними задоволено. Неохоче відмовляються від своїх особистих справ заради зустрічі з рідними.	Не проявляють ніякого бажання до спілкування з рідними.

До третьої групи (57,1 %) ми відносимо дітей, які мали низький рівень сформованості родинних взаємин. У них зовсім відсутні знання про позитивні родинні взаємини; помітне байдуже ставлення до рідних; безвідповідально ставляться до доручених завдань; відсутній інтерес до старших родичів чи молодших братів і сестер; дещо підвищений чи навіть агресивний тон у розмовах з рідними.

Дані, одержані в результаті спостереження за культурою родинних взаємин, представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл дітей за рівнями сформованості культури родинних взаємин
(за результатами констатувального етапу експерименту в %)

Рівень	Кількість дітей			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	<i>абс.п.</i>	<i>%</i>	<i>абс.п.</i>	<i>%</i>
Високий	46	15,3	49	16,4
Середній	83	27,6	85	28,7
Низький	171	57,1	166	54,9

Аналіз даних таблиці показує, що тільки 15,3 % можна вінести віднести до високого рівня сформованості культури родинних взаємин.

Незначне число дітей становить середній рівень сформованості культури родинних взаємин – 27,6 %. В основному поведінка дітей цієї групи сприяла позитивному сприйманню близьких людей, і рідних їм людям, котрі проявляли самостійність у спілкуванні з молодшими братами і сестрами.

Більша частина опитаних хлопчики – 57,1 % увійшли до третьої групи. Інтерес дітей один до одного був поверховим, старші школярі більше уваги приділяли своєму класу, а увага молодших відразу переключалась на інші, більш цікаві та важливіші для них предмети, пов'язані з життям їхньої групи та діяльністю однокласників. Однак, проявлена деякими дітьми третьої групи короткочасна зацікавленість у взаєминах, дала змогу намітити деякі шляхи

проведення цілеспрямованої роботи з формування основ культури родинних взаємин вихованців шкіл-інтернатів.

На основі аналізу й узагальнення констатувального етапу експерименту рівні сформованості КРВ учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів засвідчили про необхідність посилення уваги до питань формування цієї якості в позаурочній діяльності, обґрунтування й розробки умов, які сприяли б її оптимізації.

2.2 Методика організації і проведення констатувального етапу дослідження

Із метою вивчення стану роботи з формування культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів нами був проведений констатувальний етап експерименту. Дослідженням було охоплено 300 учнів молодшого шкільного віку, 55 учителів і 40 батьків учнів шкіл-інтернатів.

Дослідження здійснювались за допомогою комплексу спеціально опрацьованих й адаптованих методів, зокрема довготривалого спостереження за дітьми молодшого шкільного віку в різних видах діяльності та спілкування; бесід із дітьми, батьками, вчителями, вихователями; фіксування фактів, анкетування, інтерв'ювання, фактографічного запиту, методу розширеного протоколу, створення проблемних ситуацій, обробки й узагальнення отриманих результатів.

Спостереження за організацією життя дітей у школі-інтернаті та взаємостосунками дітей і вчителів-вихователів, аналіз психолого-педагогічної літератури дають змогу виділити реально існуючі особливості діяльності школи-інтернату.

Для виявлення культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку проводились спостереження в процесі їхнього спілкування. При цьому дітям пропонувались різноманітні завдання, за виконанням яких можна було

зафіксувати не тільки їхні відповіді, але і прояв емоцій стосовно один одного (погляд, посмішка тощо).

Із молодшими школярами проводили низку індивідуальних бесід, у процесі яких діти давали відповіді на поставлені їм запитання. Аналіз проведених бесід показав, що дітей молодшого шкільного віку привертає до себе увага, ласка, доброта, прояви турботливості з боку старших братів і сестер. “Я дуже люблю свою Іринку, вона приносить мені шоколадки і морозиво” (Володя В., 2 клас), “Олежик такий хороший, він подарував мені конструктор” (Андрій, 1 клас). При цьому слід зазначити, що молодші школярі, говорячи про своїх старших братів і сестер, оцінюють тільки ситуації, які супроводжуються предметними діями (приніс, подарував).

У старших дітей (3 і 4 клас) спостерігаються більш складніші оцінки відносин до старших братів і сестер. Так, наприклад, Вітя відмічає: “Мені з моїм старшим братиком цікаво і весело”, Оля говорить: “Моя сестра допомагає мені заплітати косички”, Ваня каже: “Я люблю свою Оленку, бо вона допомагає робити мені уроки”. На питання експериментатора: “Як ти ставишся до своєї сестри, брата?”, діти відповідали конкретно, мотивуючи чого саме так, а не інакше. Наприклад, “Я люблю свою сестричку, бо вона гарно вчиться, і я хочу бути схожою на неї” (Оксана К.) Упродовж проведених нами бесід з'ясувалось, що у молодших школярів переважає бажання бути на когось схожим, стати кращим, розумнішим, навчитися чогось нового.

Дуже часто в бесіді з експериментатором діти проявляли бажання побачити своїх братів і сестер, що супроводжувалося наступними запитаннями “Ви бачили мого братика, сестричку? Вона така розумна!” (Олег О., 3 клас), “А ви знаєте мого братика? Він дуже гарно малює” (Олена К., 2 клас), “А до мене сьогодні прийде моя сестричка і ми з нею підемо гуляти” (Наталя В., 1 клас).

Як показали результати досліджень, із 300 молодших школярів 209 ніколи не бачили своїх братів і сестер і тим більше не знають про їхнє існування. Це можна пояснити тим, що до поступлення в школу-інтернат діти виховувалися в дитячих будинках, а старші брати й сестри не знають про їхнє існування.

Вивчення особових справ дітей, які виховуються в школах-інтернатах показує, що 45 % дітей зустрічаються один із одним, інші 55 % дізнаються, що у них є старші брати і сестри.

Як показав аналіз бесід і спостережень, проведених із цими дітьми, вони відповідали на поставлені запитання майже однаково або взагалі не відповідали. Коли експериментатор запропонував: “Давайте подумаємо разом і уявимо собі своїх братів і сестер”, то у відповідь почув: “Не хочу”.

Наступні спостереження за дітьми, в яких немає досвіду спілкування з рідними, показали, що ці діти, зазвичай, мовчазні, замкнені в собі, нерішучі, гратися люблять в основному самотійно. Вони рідко сміються, перед сном часто плачуть, невідомо з якої причини, завжди хочуть, щоб вихователь знаходився біля них. Поведінка таких дітей говорить про дефіцит спілкування з рідними. У процесі експериментальної роботи особливої уваги приділялося саме такому типу дітей.

Групі дітей молодшого шкільного віку (30 чоловік) експериментатором було видано таке завдання: “Впізнай фотографію”. Дітям запропонували зібратися біля круглого столу, де потрібно було серед багатьох фотографій впізнати свого брата чи сестру.

Спостереження показали, що діти, котрі часто спілкуються зі своїми братами та сестрами, одразу впізнавали фотографії своїх рідних “Це мій братик, Віталік!”, “Це моя сестричка, Наталя”. Діти, з братами і сестрами яких бачились всього декілька разів, довго не могли впізнати їх на фотографії. Деякі навіть задавали питання: “Це мій брат (сестра)?” “Це вона (він)?”.

Серед опитаних була і група дітей (12 чоловік), які взагалі не знають своїх братів і сестер. Це ми помітили, коли всі діти розглядали фотографії, а їм взагалі було нецікаво. В результаті проведеного нами завдання ми змогли переконатися в правдивості відповідей дітей і порівняти їх із тими, які зафіксували в процесі бесід.

Після перегляду фотографій ми запропонували дітям подивитися ще раз на фотографію свого брата чи сестри й розповісти кілька слів про них. Наведемо

деякі з них. Максим, 2 клас: “Це моя старша сестра Оля. Вона добра, красива. Часто приходиться до мене. Ми разом з нею граємося. Вона розказує мені казки. Коли вона не приходиться довго до мене, то я дуже сумую і чекаю з нетерпінням зустрічі”. Наталя, 1 клас: “Це моя старша сестра, Надя. Я її дуже люблю. Вона приносить мені цукерки, а ввечері приходиться до мене і співає мені колискову”.

Проведені спостереження в процесі спілкування показали, що тільки в деяких дітей є досвід взаємин із братами і сестрами. Так, у Оксани М. (3 клас) є брат Василь (5 клас), сестра Іванка (7 клас). Діти дуже люблять молодшу сестричку, стараються забігти до неї на перерві. Цієї зустрічі, за словами Оксани, вона чекає з нетерпінням: біжить їм назустріч, обнімає та цілує їх. У дітей виражені яскраво позитивні емоції (радість, усмішка, сміх, жести).

На жаль, у процесі дослідження такі прояви ласки, доброти, щедрості були рідкісними.

На основі спостережень, аналізу проведених бесід і анкет були отримані дані про відношення молодших до старших братів сестер. У більшості переважає байдуже ставлення до старших (69 випадків); набагато менше емоційних проявів (28 випадків); і ще менше взаємних дій (14 випадків).

Для більш ґрунтовного виявлення характеру взаємин між дітьми-родичами проводились індивідуальні бесіди, інтерв'ю та анкетування. У процесі бесід вихованцям пропонувалися питання, за допомогою яких не тільки встановлювали, де знаходиться їх молодший брат (сестра), але і взаємини між ними. Інформація про стосунки між дітьми-родичами представлена в додатку А.

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що діти мало знають про своїх молодших братів і сестер, але виявляють неабияке бажання підтримувати стосунки з ними. Привертає до себе увагу той факт, що більшість старших школярів (97), які навчаються в тій самій школі, не знають, що в початкових класах навчаються їх молодші брати і сестри. На запитання експериментатора “Чи хочете ви підтримувати зв'язок із молодшими братами і сестрами?” зі 100 опитаних “так” відповіло 45 дітей. Зі 150 опитаних школярів деякі не можуть

точно відповісти, де знаходяться їхні молодші брати і сестри, деякі точно не можуть назвати їх імені, а деякі пригадати їхній вік.

У процесі дослідження також виявились знання вихованців про життя молодших школярів, їхні вікові особливості. Так, коли старшим школярам запропонували назвати ігри, в які можна було б погратися з молодшими, вони називали не більше двох, і ті виявились складними для молодших школярів. На питання експериментатора: “Чого би ти міг навчити свого брата (сестру)?” – відповіді були далеко не позитивними. “Нехай сам всього вчиться” (Наталя П.); “Мене ніхто не вчив і я нікого не збираюся” (Юра Р.); “У мене немає на це часу” (Надя С.). Деякі з дітей відповіли, що могли б навчити сервувати стіл, прати одяг тощо.

Не дивлячись на те, що у багатьох дітей відсутній досвід догляду за молодшими, в глибині душі вони усвідомлюють, що на них також лежить відповідальність за виховання своїх родичів. Вони говорять, що повинні бути для них прикладом, прагнуть допомогти молодшим. Так, Вадим (6 клас) прийшов у позаурочний час, коли діти готувалися на прогулянку. Вихователька запропонувала йому допомогти одягтися сестричці Валі й іншим дітям, які потребували цієї допомоги. Але не сказала, що і як потрібно робити. Спостерігаючи за діями Вадима, ми помітили, що він повністю одягнув дівчинку, не дивлячись, що їй 6 років, і багато чого вона вміє робити сама. Таким чином, Вадим допомагав і іншим дітям, які цього потребували. Коли ми хотіли пояснити Вадиму його помилку, він дуже здивувався і сказав: “Я хотів якнайкраще, а як правильно – не знаю”.

Наведений вище приклад і багато подібних підтвердили наші припущення про те, що у старших дітей повністю відсутні необхідні знання і досвід спілкування з молодшими братами (сестрами). На нашу думку, з ними варто проводити бесіди про те, як навчати маленьких дітей одягатися, гратися, працювати. Дані, одержані нами в процесі дослідження, показали, що формуючи родинні взаємини між дітьми, необхідно більше приділяти уваги індивідуальній роботі як зі старшими, так і з молодшими школярами.

Ми зазначили, що основою формування прив'язаності між дітьми є не тільки кровно-споріднені взаємини, але й їхній інтерес один до одного, наскільки проявляється їх доброзичливість, увага, турбота в різних ситуаціях. Цю думку підтверджують результати опитування. Так, зі 300 опитаних школярів 197 відзиваються про своїх молодших родичів тепло, з любов'ю: “Він такий маленький, гарний” – Оля (5 клас), “Я дуже люблю свою сестричку, адже крім неї у мене нікого немає” Іван (6 клас). Для всіх інших школярів, які ніколи не бачили свої рідних, характерне байдуже відношення: “Мене зовсім не цікавить мій брат” – Аня (7 клас); “Мені однаково чи в мене є сестра, мені добре і без неї” – (Олег – (6 клас). На нашу думку, наведені вище приклади взаємин можна пояснити не тільки відсутністю досвіду спілкування з дорослими, але й не достатньо проведеною виховною роботою.

Окрім проведення індивідуальних бесід, анкет і конкретно поставлених запитань, старшим школярам було запропоновано написати твір на тему: “Мій молодший брат (сестра)”. Аналіз 150 творів показав, що деякі діти (15 чоловік) сприймають себе, своїх братів і сестер, як одну сім'ю. Наведемо один як приклад: “Нас у сім'ї четверо – старший брат Олег, молодший брат Руслан, найменший братик Микола і я” (Ірина, 7 клас).

Деякі з вихованців старших класів говорять, що після закінчення школи хотіли би жити всі разом, як одна дружня сім'я. Наприклад: “Я хочу, щоб завжди біля мене були рідні та близькі мені люди, моя сестричка, Оксана, і мій братик, Іван”. Але таких висловлювань нам довелось почути дуже мало (12).

Аналіз творів показав, що багато школярів відносяться до своїх найменших братів і сестер байдуже, зовсім не усвідомлюючи своєї ролі в сімейних, родинних взаємовідносинах.

Для успішного вирішення цього завдання були проаналізовані нами умови проживання в школах-інтернатах для систематичного спілкування дітей. Вияснилось, що для молодших школярів зовсім відсутні кімнати для зустрічей дітей з своїми родичами (братами, сестрами й іншими членами сім'ї). Їх відсутність призводить до того, що діти вимушені зустрічатися зі своїми

родичами на вулиці, коли сприятлива погода, а коли холодно, то на коридорах школи-інтернату. В деяких школах-інтернатах (Коропецька школа-інтернат) адміністрація школи категорично заборонила зустрічатися з братами і сестрами, мотивуючи свої дії появою можливих інфекцій.

Аналіз одержаних результатів дає можливість розглянути питання систематичних зустрічей дітей.

Для одержання більшої інформації про тривалість зустрічей дітей із родичами був проведений нами хронометраж режимних моментів школи-інтернату. Спостереження проводилися протягом тижня, а пізніше вибірково на протязі навчального року. З допомогою хронометражу режимних моментів ми встановили об'єктивну інформацію про оптимальний розподіл часу вихованців, а також виявили особливості організації розкладу дня протягом тижня і в вихідні дні.

На нашу думку, найбільш сприятливим часом для спілкування дітей-родичів є друга половина дня, коли старшокласники займаються в гуртках, а молодші школярі в цей час гуляють. При такому розкладі роботи можна виділити приблизно одну годину для спілкування дітей-родичів, що зовсім не буде завадою для їхніх основних видів діяльності.

Крім того, на нашу думку, чітке виділення часу для зустрічей дітей із родичами буде сприяти вихованню дисципліни, оскільки старші школярі не будуть відволікатися від інших режимних моментів.

Хронометраж режимних моментів показав, що у вихідні дні дітям-родичам краще зустрічатися в першій половині дня, тому що це період, коли діти можуть разом прогулятися містом, відвідати екскурсії, заплановані вихователями. Однак, деякі з них краще проводити все-таки в другій половині дня, такі, як святкування днів народжень, іменин.

Проаналізовані вище особливості діяльності шкіл-інтернатів потребують деяких змін у режимі роботи інтернатних закладів, які б позитивно вплинули на організацію життя дітей, сприяли б систематичному спілкуванню.

Із цією метою нами були проаналізовані річні плани виховної роботи, плани роботи вихователів, протоколи педагогічних рад. У процесі їх аналізу вирішувались такі завдання: визначити методи і форми виховної роботи, які б сприяли формуванню родинних взаємин; з'ясувати чи було цілеспрямоване керівництво вихователів школи-інтернату з формування цих взаємин, і як відображена ця робота в планах вихователів, а також, як вона врахована на етапі констатувального експерименту. Також із цим у процесі дослідження вивчались особисті справи вихованців. З'ясувались умови, в яких проживали діти до вступу в школу-інтернат, причини позбавлення батьківських прав.

Аналіз індивідуальних планів вихователів показав, що не всі планують роботу з дітьми-родичами, а це більшість (80%). У бесідах із вихователями на питання: “Чи плануєте ви роботу з дітьми-родичами?” – вихователі відповідали, що це не передбачено програмою і не входить у їхні обов'язки [Додаток Б]. При цьому вихователі вважають необхідним ввести планування і організацію роботи з формування позитивних взаємин і при цьому – виховання родинних почуттів. Вихователі вважають, що така робота повинна бути погоджена з директором, заступником із виховної роботи, старшим вихователем школи-інтернату.

Аналіз календарних планів вихователів шкіл-інтернатів показав, що робота з формування родинних взаємин дітей планується і проводиться не систематично, а від випадку до випадку. Спільну діяльність дітей-родичів вихователі планують, в основному, як трудову. Вся їхня робота полягає в тому, що старші брати й сестри допомагають вихователям купати молодших дітей, прасують їм одяг, одягають їх під час святкових концертів тощо.

Спостереження за організацією спільної діяльності дітей-родичів показали, що вихователі початкових класів проводять цю роботу без підготовки. Тільки в тих випадках, коли старша дитина не може самостійно придумати, чим їй зайнятися з молодшим братиком чи сестричкою, вихователь пропонує яке-небудь завдання, виходячи з необхідності його виконання в групі, не враховуючи при цьому вікових особливостей, можливостей та інтересів дітей.

Педагоги не пояснюють при цьому, що саме потрібно робити старшій дитині, а що молодшій. Вихователі зовсім не прагнуть при цьому підводити підсумки й оцінювати результати спільної діяльності дітей, а коли й оцінюють, то їхня оцінка є формальною: “Молодці, добре!”.

Із бесід вихователів з'ясувалось, що більша половина з них не приділяє великої уваги питанню формування родинних взаємин.

Досвід роботи меншості (15%) вихователів показав, що вони все-таки працюють над проблемою формування родинних взаємин. Так, наведемо приклад досвіду роботи виховательки школи-інтернату для дітей-сиріт – м. Івано-Франківська Марти Степанівни Горбач. Вона доречно використовує цікаву форму роботи з дітьми-родичами – святкування днів народжень, іменин та інших знаменитих подій. На її думку, організація спільних розваг для дітей сприяє їхньому зближенню, в процесі якого появляються спільні інтереси, переживання.

У Коропецькій школі-інтернаті для формування родинних взаємин вихователь Оксана Озарко використовує трудову діяльність, яка проявляється в тому, що діти разом готують собі костюми на різні святкування. У процесі їх спільної діяльності молодші переймають досвід у старших. Вчать виконувати розпочату роботу до кінця, причому наполегливо й добросовісно.

Перший етап констатувального експерименту був спрямований на вивчення особистості батьків, особливостей їхнього ставлення до дитини в контексті розвитку культури родинних взаємин. Визначили рівень знань батьків у цьому напрямі та рівень їхньої практичної підготовленості до виховання культури взаємин.

На другому етапі досліджували стан та специфіку виховання культури родинних взаємин молодших школярів із родичами, особливості розвитку моральних якостей молодших школярів у сім'ї.

На третьому етапі вивчали й узагальнювали педагогічний досвід виховання культури родинних взаємин, виявляли труднощі та недоліки методичного забезпечення навчально-виховного процесу початкової школи, з'ясовували стан

підготовки вчителів початкових класів до роботи з родичами молодших школярів стосовно досліджуваної проблеми.

Отримані результати засвідчили, що значній кількості батьків (44 %) не вистачає чітких знань про особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку. Одні з них вважають своїх сина (доньку) ще маленькими, за яких потрібно все вирішувати.

Опитування батьків передбачало виявлення їхньої обізнаності з правилами культури поведінки та спілкування, яких потрібно дотримуватися у повсякденному житті та які слід прищеплювати дітям. Як засвідчили результати опитування батьків, що супроводжувалися паралельними спостереженнями за ними й характером взаємин із дітьми, у 96 % із них не існує цих проблем. Дорослі зовсім не звертають уваги на ці питання і у взаєминах із дітьми (цілком відсутні спеціальні роз'яснювальні бесіди, бракує власного прикладу).

Для з'ясування суті культури родинних взаємин ми вивчали методи і засоби сімейного виховання, тип спілкування, рівень психолого-педагогічної культури батьків, особливості їхніх взаємин. Ми намагалися пізнати природу й динаміку розвитку культури родинних взаємин для пошуку оптимальних засобів її цілеспрямованого й планомірного підвищення та збагачення. Отож, методики, що використовувались нами на констатувальному етапі експерименту, обиралися та адаптувалися з урахуванням цих важливих чинників.

Так, за методикою М. Алексєєвої ми вивчали рівень психолого-педагогічної підготовленості батьків до розвитку культури родинних взаємин із дітьми. На основі їх результатів ми склали стислі характеристики батьків і дітей, визначили їхні ціннісні орієнтації, рівні психолого-педагогічної компетентності, поведінкову характеристику, виділили педагогічні типи взаємин батьків і дітей.

Для глибокого вивчення ціннісних орієнтацій батьків ми застосовували адаптовану методику "Цінності життєві". Обробка даних та їх аналіз показали, що серед цінностей батьків (70 %) перші місця посідають матеріально

забезпечене життя, розваги, суспільне визнання, здоров'я, щасливе сімейне життя. Такі цінності, як щастя інших людей, творчість, особистісний розвиток та моральні якості (чесність, щирість, доброзичливість) виявлялися в самому кінці. Узагальнені результати подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рангування цінностей сімейного життя батьками молодших школярів

Цінності сімейного життя	Рангове місце	% респондентів
Високі домагання (потреби)	1	79,1
Матеріально забезпечене життя	1	76,7
Ефективність у справах	2	75,4
Громадське визнання	2	73,5
Здоров'я і впевненість у собі	3	71,3
Раціоналізм (уміння приймати рішення)	3	69,8
Щасливе сімейне життя	4	67,9
Непримиренність до недоліків інших	4	64,6
Свобода як незалежність у діях	5	63,5
Самоконтроль (самодисципліна)	5	58,7
Утіхи (розваги)	6	56,9
Сміливість у відстоюванні поглядів	6	54,8
Міцна воля	7	50,6
Краса і затишок в оселі	7	48,9
Творчість (можливість творчої діяльності)	8	47,9
Життєрадісність (почуття гумору)	8	46,7
Упевненість у собі	9	44,5
Ретельність (дисциплінованість)	9	42,3
Кохання (духовна й фізична близькість)	10	42,1
Відповідальність (почуття обов'язку)	10	38,9
Вихованість (добрі манери, ввічливість)	11	35,7
Активне, діяльне життя	11	35,3
Наявність добрих, вірних друзів	12	34,2
Чесність, щирість	12	33,5
Висока загальна культура	13	32,4
Нормальна ситуація в країні, суспільстві	13	31,9

Дбайливість, чуйність	14	30,7
Рівність (братерство)	14	30,5
Самостійність як незалежність у судженнях та оцінках	15	30,3
Пізнання та можливість поглиблення освіти	15	30,1
Охайність (уміння утримувати порядок)	16	29,7
Життєва мудрість	16	29,6
Терпимість до поглядів інших	17	27,6
Краса праці	17	27,4
Уміння розуміти, поважати інших	18	25,3

Із метою визначення педагогічних здібностей батьків до виховання культури родинних взаємин з дітьми ми використали тест “Добра мати... добрий батько... [219, с. 77]”.

Було проведено опитування батьків щодо визначення їхніх виховних впливів, спрямованих на формування культури родинних взаємин (Додаток В).

Залежно від суми набраних балів усіх респондентів ми розділили на такі групи:

1. Батьки першої групи (15,7%) прагнуть не тільки зрозуміти дитину, але й пізнати її, ставляться до неї з повагою, беруть до уваги її інтересами та уподобаннями, використовують гуманістичні принципи й методи виховання, що сприяють вихованню культури родинних взаємин.

2. Батьки другої групи (49,4 %) володіють педагогічними здібностями до виховання, але вони не послідовні й нецілеспрямовані: ставляться до дитини занадто суворо, зовсім не враховуючи її інтереси й уподобання, а інколи і занадто поступливо, що послаблює ефективність виховання культури взаємин.

3. Батьки третьої групи (34,9 %) вихованням дитини не займаються, мотивуючи це тим, що не вистачає знань і бажання, а це не сприяє вихованню культури родинних взаємин.

Проаналізувавши та узагальнивши отриману інформацію, ми усім вище згаданим батькам дали коротку характеристику. Батьки першої групи надають

перевагу авторитарному стилю взаємин; другої – гуманістичному; третьої - характеризуються непослідовністю, позицією невтручання у справи дитини.

Таблиця 2.4

Характеристика стилів взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку

Тип спілкування	Позиція та характер поведінки	Виховні впливи	Показник
Авторитарний (дисциплінарний)	Упевненість в собі та правомірності своїх дій, відсутність такту, зневажливе ставлення до дитини, її потреб та інтересів, маніпулювання станом, настроєм. Переконаність в тому, що головний обов'язок дорослих контролювати поведінку дитини	Нотації, погрози, покарання	44,7
Ліберальний	Відсутність контролю за поведінкою дитини. Дитина розвивається під впливом різних обставин	Відсутність заборон, нівелювання дитиною агресивності та гніву	38,6
Демократичний (гуманістичний)	Розуміння стану, настрою дитини, сприймання її такою, якою вона є; повага до її потреб, бажань, інтересів, здібностей	Атмосфера любові, та, водночас, вимогливості; забезпечення відчуття захищеності	16,7

Як показують ці результати, найбільший відсоток батьків – це прихильники авторитарного стилю взаємин (44,7 %). Це батьки, які завжди мають рацію, їхні вимоги не підлягають обговоренню, а мають суворо виконуватись. На іншому полюсі виступає дитина – мовчазний, підпорядкований владі дорослих об'єкт, змушений жити за чітко визначеним батьками планом.

38,6 % обирають поблажливу позицію у взаєминах із дитиною, яка найчастіше полягає у відсутності жорсткого управління її життєдіяльністю. Проте неувага з боку батьків, а інколи й байдуже ставлення до дитини негативно впливають на її розвиток. Діти, які виховуються у таких сім'ях, здебільшого неслухняні, безвідповідальні, а ставлення до людей, що поруч, часто зверхні. Характерними рисами виховної позиції цього типу родинних взаємин є: відсутність заборон, нівелювання дитиною агресивності та гніву, непослідовність із дитиною, байдуже емоційне її сприйняття, низький рівень родинних взаємин.

16,7 % – найменшій кількості батьків – притаманний демократичний тип взаємин із дітьми. У таких сім'ях переважає щирість, повага, вміння й бажання зрозуміти дитину у будь-якій ситуації. Діти, котрі виховуються такими батьками, – щирі, відповідальні, завжди готові прийти на допомогу своїм друзям, родинні взаємини у них емоційно-позитивні.

Основними характеристиками демократичного типу родинних взаємин є: взаємна емоційна підтримка, емпатія, рівноправність усіх членів родини у прийнятті рішень, глибоке емоційне сприйняття дитини.

Для одержання більш чіткого потенціалу родинних взаємин нами вивчався психологічний стан батьків за допомогою методики “Типовий сімейний стан” [219, 170], що дала змогу визначити емоційний стан батьків та їх ставлення до культури родинних взаємин. Як засвідчили результати методики, для 75% батьків характерна загальна невдоволеність взаєминами з дітьми, 28,8 % відчують постійне нервово психічне напруження і всього 14,0 % повністю задоволені взаєминами з дітьми.

У процесі бесід із батьками більша половина скаржилася, що їм бракує часу на спілкування й виховання дітей. 20% батьків, як виявилось, перебувають за кордоном, а діти знаходяться на вихованні в бабусь, а ще в гіршому випадку - у друзів чи знайомих батьків. Деякі з батьків (34,4 %) вважають, що не доцільно приділяти увагу культурі родинних взаємин: “Сьогодні і так важко жити в цьому світі. Яка може бути культура? Потрібно заробляти гроші, щоб

мати в що дитину одягнути й нагодувати, а без культури можна цілком обійтися”.

Наведені вище висловлювання свідчать про відсутність у батьків елементарної педагогічної культури, розуміння необхідності культури родинних взаємин, звідки й бере початок все виховання особистості.

Коли ми запитали про те, як вони проводять свій відпочинок і відзначення святкових і сімейних днів, то 73,0% відповіли, що не уявляють собі дозвілля без спиртних напоїв. Інші (20%) вважають, що головне – це друзі та спілкування виключно з ними. І тільки 8% опитаних вважають найкращим проведенням дозвілля – родинне коло. Аналіз анкет показав, що діти дуже рідко проводять дозвілля разом із батьками (відвідування лялькових театрів, виставок, читання книжок, екскурсій). Найулюбленішими святами респонденти назвали релігійні та родинні свята – дні народження (60%), свято Нового року (20%), Різдво Христове (10) і Великдень (10).

Таке обмеження у спілкуванні призводить до незадоволення духовних потреб дітей, а в деяких випадках і до повного ігнорування. Така тенденція характерна здебільшого для неповних сімей.

Узагальнюючи результати дослідження, ми розподілили батьків за певними групами, виявивши при цьому їхнє ставлення до культури родинних взаємин. Нами було виявлено три групи батьків, кожна з яких відповідала певному рівню сформованості культури родинних взаємин: високому, середньому, низькому.

До високого рівня увійшло 15,1 % опитаних. Представникам цієї групи притаманні знання морально-етичних норм і дотримання їх на особистісному рівні. Батьки цієї групи сповідують гуманний тип спілкування, добре знають вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Цій категорії батьків притаманна педагогічна культура, повага й увага до дитини. Батьки постійно дбають про виховання в дітей моральних якостей, культури взаємин із іншими людьми, потреби у виявленні щирості, доброзичливості, взаємодопомоги, чуйності.

Середньому рівневі (48,6 %) характерний поблажливий тип взаємин, що проявляється непослідовністю у прагненнях, бажаннях та взаєминах, середнім рівнем психолого-педагогічної культури батьків. Батьки цієї групи достатньо обізнані з моральними нормами і етикою взаємин, проте вони не володіють достатніми знаннями про культуру родинних взаємин.

Низький рівень (36,3 %) характеризується дисциплінарним типом спілкування в поєднанні з авторитарним. Вимоги батьків суперечливі, у сімейному вихованні застосовують тілесні методи покарання. Такі батьки зовсім не замислюються над питаннями виховання. Для батьків цієї групи характерні низький рівень загальної культури, байдужість до дитини й один до одного, відсутність духовних запитів, нерозвиненість моральної та інтелектуальної сфер.

Для виявлення теоретичних знань із питань культури поведінки і культури спілкування з учнями початкових класів проведено низку бесід та інтерв'ю.

Так, молодшим школярам було запропоновано пояснити поняття “добро-та”, “взаєморозуміння”, “уважне ставлення до членів своєї родини”, “співпереживання”. Отримані результати не завжди свідчили про адекватне сприйняття дітьми означених понять, зумовленість їх вияву конкретним учинком.

Доброту діти (52,3%) пов'язували з певними вчинками. Причому оцінювали не лише свої дії, а й дії батьків: “У мене мама добра. Вона мене не сварить, навіть, коли я приношу погані оцінки”.

Поняття “взаєморозуміння” діти (48,7 %) пояснювали так: “Це, коли батьки розуміють, що мені це не хочеться робити, і вони не примушують мене це робити”. На питання: “Чи панує у вас у сім'ї взаєморозуміння?” діти часто відповідали: “Так, батьки ніколи не заставляють мене робити уроки, коли мені не хочеться”.

Визначення сутності якості “співпереживання” для молодших школярів виявилось складнішим. 53,3 % дітей висловили з цього приводу такі

твердження: “Моя подруга захворіла і не поїхала з нами у літній табір. Нам було весело там. Тому я їй співпереживаю”.

Повага за словами опитаних (80 %) асоціювалася з тим, що “потрібно поважати старших за віком людей”. Уважне ставлення до батьків діти (79,0 %) розуміють так: “Мені не хотілося робити уроки, але мама сказала, що не пустить мене гуляти, і я почала робити уроки”.

Як свідчать відповіді дітей, молодші школярі пов’язують означені поняття з певними позитивними вчинками, але доволі часто ці вчинки здійснюють під тиском об’єктивних і суб’єктивних обставин. Зазначимо, що близько 10 % відповідей були змістовними й аргументованими.

Для вивчення емоційного стану молодших школярів ми використали комбіновану анкету “Взаємини батьків і дітей в обличчях”. Дітям пропонували уважно розглянути схематичні малюнки обличчя людей і за ними визначити їхній емоційний стан. Потім їм ставили запитання: “Із яким обличчям ти приходиш до додому?”, “Із яким виразом обличчя приходять додому твої батьки?”.

Дані анкетування дали змогу зробити висновок, що 75,2 % батьків не зовсім не замислюються над проблемою культури взаємин із своєю дитиною. Тільки близько 20 % молодших школярів задоволені взаєминами з батьками й почуваються щасливо. Тільки 10 % дітей виявилися байдужими до стану культури взаємин із батьками.

Вивчення теоретичних знань молодших школярів, моральних емоцій і почуттів, рівня самооцінки та самокритичності, аналіз культури поведінки допомогли виявити рівні сформованості у дітей культури взаємин із батьками: високий, середній, низький.

Діти з високим рівнем сформованості культури взаємин із батьками характеризуються високою обізнаністю з правилами культури поведінки та культури спілкування. Добре орієнтуються в сутності таких понять, як “доброта”, “співпереживання”, “взаєморозуміння”, “щирість”, “співчуття” та в особливостях вияву відповідних емоційних станів. У таких дітей розвинута самоповага, прояви милосердя, делікатності у взаєминах із родичами, друзями.

Співчуття й співпереживання виявляються в них у реальній допомозі батькам, друзям та іншим людям. Цим дітям властиве позитивне ставлення до самих себе, до рідних і близьких. Цей рівень було виявлено, на жаль, тільки у 17,6 % опитаних.

Середній рівень характеризується досить високою обізнаністю дітей із теоретичними питаннями – знання правил поведінки, необхідності їх дотримання, хоча у реальному житті знання теорії не співпадає з практикою. Виявив таких якостей, як співпереживання і співчуття поширюється лише на окремих членів родини, лише за матеріальної вигоди. Діти цієї групи добрі, щирі, виявляють повагу і доброзичливість залежно від настрою і бажання. За відповідних обставин здійснюють гуманні моральні вчинки. Загалом ці діти ініціативні, допомагають батькам, самостійні. До цього рівня ввійшло близько 55 % дітей.

Низький рівень характеризує учнів із поверхневими знаннями про культуру родинних взаємин. Молодші школярі цієї групи зовсім не знають, що таке терпимість, делікатність, милосердя, доброзичливість, ввічливість. Часто ці поняття плутають. Діти байдуже ставляться до членів своєї родини, часто виявляють егоїстичні нахили. Ці діти не вміють співчувати. Не дотримуються вимог батьків або роблять це під загрозою покарання. Мотивація поведінки винятково користолюбна, немає бажання покращити взаємини з рідними. Низький рівень виявлено у 33,3 % молодших школярів.

Із метою вивчення самооцінки молодших школярів ми використали методiku виявлення рівня розвитку самооцінки і самокритичності, розроблену І. Бехом [24]. Робота за цієї методикою допомагає зрозуміти внутрішній світ дитини, сприяє налагодженню контактів із дитиною. Методика реалізується в два етапи. На першому етапі дітям запропонували написати (розказати) невеликий твір на тему: “Який я?” (коротко написати чи розказати про себе).

На другому етапі кожна дитина отримувала 12 карток з позитивними і негативними висловлюваннями про членів сім'ї. Завдання полягало в тому, щоб дитина вибрала ті картки, зміст яких найбільше підходить для її сім'ї. Картки

містили такі висловлювання: “Я гарна дочка (син)”, “Мене люблять у сім’ї”, “Я поважаю батьків і рідних”, “Я допомагаю батькам у господарстві”, “Я кажу правду своїм батькам”, “Я не допомагаю батькам у домашніх справах”, “Буває, що я не слухаюся батьків”, “Мене не люблять тато і мама”, “Мій тато ображає маму”, “Моя мама не любить тата”, “Батьки завжди сердяться на мене”, “Я – погана людина”.

Інтерпретацію результатів цієї методики фіксували у спеціальній відомості, окремо для кожної дитини, підраховували кількість позитивних і негативних характеристик, а потім визначали загальну мотивацію дитини.

Аналіз відповідей дав можливість виявити рівень самооцінки молодшого школяра, взаємини дитини у сім’ї. Внаслідок чого були одержані такі дані: негативна самооцінка спостерігалася у 48,1 % дітей, а позитивна у 51,9 %.

Порівнявши відповіді дорослих із відповідями дітей, ми дійшли висновку, що негативна мотивація характерна для дітей із проблемних сімей, які мають низький рівень культури, а також дітям із сімей із авторитарним поблажливим стилем спілкування.

Позитивну мотивацію було виявлено в дітей із повних сімей, де панує гуманне моральне спілкування, доброзичливі взаємини, а дитина відчувається психологічно захищеною.

Прикладом щирих почуттів і переживань молодших школярів є залучення їх до різноманітних фантастичних ситуацій, використання методу незакінчених речень. Дітям було запропоновано закінчити речення: “Якби я була феєю...”, “Я би хотів полетіти в космос разом із ...”. Наводимо деякі з відповідей дітей: “Якби я була феєю, то вилікувала б свою сестричку”, “Повернула б у сім’ю тата”, “Я хотів би полетіти в космос разом із своєю родиною”.

Змістовний аналіз відповідей свідчить про наявність труднощів у спілкуванні з батьками (27,5 %), формальні стосунки у сім’ї (12,5 %), відсутність гуманних методів виховання (50 %), що негативно впливають на взаємини батьків і дітей. Для більшості дітей (70%) матеріальні цінності переважають над моральними.

У формуванні культури родинних взаємин велику роль відіграє вчитель. Із цією метою ми значну увагу приділили проблемі роботи школи з батьками учнів, спрямованої на підвищення їхньої педагогічної культури. Нами було проаналізовано 4 загальноосвітніх школи-інтернати, 50 індивідуальних планів виховної роботи вчителів початкових класів із розділу “Робота з батьками” та плани роботи практичного психолога й соціального педагога з того ж розділу. Відтак з’ясувалося, що на рівні школи така діяльність обмежується проведенням спільних батьківських зборів для всіх початкових класів.

Щодо індивідуальних планів вчителів початкових класів, то розділ “Робота з батьками” передбачає проведення батьківських зборів, залучення батьків до виконання позаурочної виховної роботи (допомога у підготовці свят, організація та проведення екскурсій). Зустрілись нам і конкретні пункти: провести бесіду з батьками учнів (перелік прізвищ учнів); відвідати сім’ю (перелік прізвищ). Проте не зазначено, з якою метою організують таке відвідування. У деяких планах відсутні записи, що стосуються виховання культури родинних взаємин.

Цікаві ідеї та передовий педагогічний досвід окремих вихователів не зможуть вирішити всіх аспектів цієї проблеми. Як показав аналіз результатів, у практиці роботи шкіл-інтернатів формуванню родинних взаємин приділяється дуже мало уваги, немає розроблених методичних рекомендацій.

Дані, одержані нами в процесі констатувального експерименту, підтверджують наші припущення про те, що існує негайна потреба в розробці методичних рекомендацій, які б розкривали зміст і форми спільної діяльності дітей-родичів, у процесі яких можна б було формувати родинні взаємини. Потребує вдосконалення робота з професійної підготовки вчителів і вихователів початкових класів до роботи з батьками молодших школярів, підвищення педагогічної культури батьків як важливої передумови розвитку культури родинних взаємин.

Таким чином, у результаті констатувального експерименту було виявлено особливості діяльності шкіл-інтернатів, що дало можливість визначити характер взаємин дітей-родичів і умови, в яких проходить їхнє спілкування.

Дані констатувального експерименту показали, що в школах-інтернатах сама собою проблема формування родинних взаємин не вирішується. Ця робота проводиться часто формально, без відповідних планів, немає чітко розроблених форм і методів роботи з такими дітьми. Діти зустрічаються один з одним рідко, від випадку до випадку, для їхніх зустрічей не існує відповідних умов. Адміністрація і педагогічний колектив не мають достатніх знань із цієї проблеми, зовсім не володіють методиками формування у дітей родинних взаємин.

2.3 Експериментальна перевірка методики виховання в учнів 1-4 класів культури родинних взаємин в умовах школи-інтернату

Розробляючи методику організації експериментальної роботи з дітьми-сиротами, ми виходили з того, що ефективність виховного впливу на особистість молодшого школяра забезпечується вибором найбільш оптимальних психолого-педагогічних умов, урахуванням вікових особливостей учнів і наявністю науково обґрунтованих засобів організації педагогічного процесу в початковій школі-інтернаті для виявлення кожним індивідом миротворчої, гуманістичної спрямованості своєї особистості, що стимулює розвиток чуйності, доброти, взаєморозуміння, толерантності.

Необхідною умовою в процесі виховання культури родинних взаємин молодших школярів є розширення і духовне збагачення життєдіяльності молодшого школяра в школі-інтернаті завдяки цілеспрямованому впливу на емоційно-чуттєву та природну сферу спілкування, застосуванню різних форм і видів організації виховання і навчання (урок, класні, позакласні, позашкільні заняття, індивідуальна, групова і парна робота тощо).

Важливою характеристикою культури родинних взаємин дитини з родичами є вміння молодшого школяра спілкуватися з іншими людьми. Ось чому велика роль у процесі виховання культури взаємин відводиться вихователю, його професіоналізму й компетентності, вмінню будувати взаємини з учнями, як із рівноправними суб'єктами. Особистість вихователя, його вміння бачити в дитині індивідуальність із певними здібностями, знаннями й навичками, необхідними їй для власного життєтворення, має значний вплив на виховання культури взаємин дітей із педагогами, однолітками, родичами. Тому важливою умовою ефективності виховання культури взаємин є довіра та взаєморозуміння в системі “вихователь – учень”. В основі цієї умови – принцип демократизації й гуманізації виховання, який має реалізуватись через використання різноманітних форм співробітництва, налагодження довірливих взаємин між учителями та молодшими школярами, поваги суверенітету особистості дитини, розуміння її запитів та інтересів.

Виявлені психолого-педагогічні умови підвищення рівня культури родинних взаємин дітей з родичами, дали змогу визначити основні завдання методики формувального етапу експерименту:

1. Знайомство молодших школярів із національною культурою родинних взаємин через емоційно-образне подання матеріалу.

2. Використання різних форм проведення занять, побудованих на діалозі, обмін думками з ровесниками, вчителем, батьками.

Теоретичним підґрунтям методики виховання культури родинних взаємин молодших школярів із родичами стали принципи цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивального спілкування, використання співпереживання як психологічно-педагогічного механізму у вихованні особистості, системного аналізу вихованцем учинків – власних та інших людей.

Перший принцип базується на теоретичних положеннях Г. Костюка, де виховання розглядається як спрямування індивідуального становлення людської особистості [128]. Принцип полягає в активному впливі вихователя на

вихованця, де “виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина у стосунках із дорослим засвоює соціальні норми поведінки” (І. Бех). Щоб це відбулося, необхідно “демонструвати моральну норму не як поняття, а у формі конкретної події, вчинку або їх наочних моделей, розігрувати певні моральні колізії самим вихованцям” [21, с. 170]. Реалізація принципу забезпечує вибір форм і методів виховання культури родинних взаємин дітей-родичів між собою (виконання творчих робіт із викладом власного ставлення до проблеми, що розглядається, організація роботи в групах, у парах, колективі).

Принцип особистісно розвивального спілкування передбачає розуміння, визнання і прийняття дитини вихователем, уміння стати на її позицію. Провідною формулою в системі “дорослий – дитина” є та, “що дорослому належить авторитетний погляд на предмет обговорення, тобто на змістовий бік інформації, яку він пропонує як регулятор моральної поведінки вихованця. Дитина спочатку має підкорятися мовленнєвій інструкції дорослого, щоб на подальших етапах розвитку вона змогла перетворити цю інтерпсихологічну діяльність у власний внутрішній інтропсихологічний процес саморегуляції”.

Принцип використання співпереживання як психолого-педагогічного механізму у вихованні молодшого школяра за особистісно розвивального спілкування реалізується в суб’єкт-суб’єктних взаєминах між дорослим і дитиною. Співпереживання завжди пов’язане з емоційними взаєминами між двома суб’єктами, де “багаторазові емоційні переживання узагальнюються і пов’язуються не з конкретною людиною як об’єктом учинку, а з самим способом моральної дії, що закріплюється у відповідному етичному понятті”. Коли етична норма стає значущою для дитини, це узагальнене емоційне ставлення до змісту культури міжособистісних взаємин як явища і є моральною властивістю, що регулює культуру поведінки у взаєминах особистості молодшого школяра з людьми. Таким чином, створюються ситуації зіткнення різних позицій, ситуації вибору відповідальних рішень, морально-етичної оцінки.

В основу методики формувального етапу експерименту було покладено принцип системного аналізу вихованцем учинків – власних та інших людей. Джерела власних учинків дитини пов'язані із зіткненням розвинених форм поведінки, спілкування і взаємодії з тими, хто поруч. “Щоб таке зіткнення давало позитивні наслідки, вихованця треба вчити системно сприймати й аналізувати результати власних і чужих учинків. Це допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати результати й позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань” [21, с. 175]. Цей принцип упроваджувався під час роботи з літературними текстами, знайомства з сімейною життєдіяльністю видатних особистостей, персонажів кіно, мультфільмів тощо.

У методиці виховання культури родинних взаємин дітей це теоретичне положення реалізувалось у вигляді пропозицій для вчителів початкових класів, родичів молодших школярів, завдань і запитань для учнів.

Експериментальна програма передбачала наповнення змісту навчально-виховного процесу відповідно до інтегрованого курсу “Я і Україна” за типовими державними навчальними програмами для чотирирічної початкової школи. Програмою для середньої загальноосвітньої школи (1–2 класи) передбачена тема “Рідня, родина, рід”. До цієї теми ми розробили календарно-тематичний план, зокрема до експериментальних “Уроків культури родинних взаємин”. Програма для середньої загальноосвітньої школи (3-4 класи) містить тему “Людина серед людей”, до якої ми розробили посібники конспектів уроків, літературних вікторин для вчителя початкових класів.

На інтегрованих заняттях із курсу “Я і Україна”, уроках класного і позакласного читання, образотворчого мистецтва та музики розглядали такі поняття, як культура взаємин, культура спілкування дітей і батьків, культура поведінки дітей із батьками, рідними та іншими людьми. Уроки культури родинних взаємин проводилися за розробленими нами планами (сценаріями). Проілюструємо їх особливості на кількох прикладах.

Тема уроку “Життя людини іде з родини” в 1-му класі містить питання: 1. “Знати свій рід, його історію, мудрість і культуру”. 2. “Мій рід – то дерево життя”. 3. “Рід вивчай – розуму набувай”. 4. “Родина – оберіг рідної мови”. На уроці вихователь звертає увагу учнів на основний зміст прислів'я: “Пізнай свій рід – побачиш свій шлях у житті”, “Сім'я – головна та обов'язкова умова виховання й формування особистості дитини”, “Сім'я – це щасливі дитинство, молодість і старість”.

На уроці учні дізнавалися, що члени сім'ї повинні розвивати в собі якості, котрі роблять сім'ю щасливою: вірність, доброзичливість, доброту, згуртованість, любов, милосердя, повагу, співпереживання, співчуття. Усі ці якості не даються людині готовими з її народженням, а набуваються в процесі життя, спілкування з іншими людьми.

До уроку було рекомендовано підготувати допоміжні матеріали: клумби різних квітів або насіння, зернятка, які передбачалося вирощувати в класі та вдома; різні або однакові горщики для квітів. Клас облаштувався для групової роботи – за столами могли працювати по п'ять-шість дітей. Види занять на уроці добиралися так, щоб активізувати співпрацю учнів.

На початку заняття проводилася колективна бесіда про рід людини, читався вірш Л. Лужецької “Дерево життя”. Потім кожній групі дітей пропонувалося розглянути насіння квітів на своєму столі та малюнки із зображенням цих рослин. Учні мали пригадати правила вирощування квітів і записати їх. Після цього зверталися до школярів зі словами: “Послухаймо, які правила підготувала кожна група і запишемо їх у таблицю” (представник від кожної групи робив коротке повідомлення, а вчитель записував названі умови у стовпчик на дошці); “Людина, як квітка. Щоб їй гарно жилося, щоб вона була щаслива, також слід дотримуватися певних правил. Пригадайте, про що ми з вами розмовляли на початку уроку, ще раз самостійно прочитайте вірш “Дерево життя” і виробіть такі правила для сім'ї” (учні кожної групи склали правила); “Ми з вами записали на дошці, що потрібно квітці, аби вона виросла гарна, запашна, з міцним стеблом і яскравими пелюстками. Тепер запишемо правила

культури родинного співжиття” (представники груп зачитують підготовлені матеріали, вчитель записує їх на дошці). Після колективного обговорення утворилася така таблиця-порівняння необхідних умов вирощування квітки й виховання дитини (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняння необхідних умов виховання культури родинних взаємин

Природа і квітка	Сім'я і дитина
Поживний ґрунт	Дружні взаємини дитини з рідними, родичами
Вода	Подружня вірність, повага, доброта
Піклування про квітку	Взаємна любов, доброзичливість
Сонячне світло	Здоровий спосіб сімейного життя
Завчасне перенесення в природний ґрунт, створення сприятливих умов	Взаєморозуміння, взаємодопомога, культура родинних взаємин

Під час гри “Серце сім’ї” діти отримували завдання вирізати з червоного картону сердечко, на якому записати гарні слова про себе. Підсумок уроку проводився разом із учнями. Увага зосереджувалася на тому, що дитина, як і рослина, буде сильною, красивою і щасливою, якщо про неї постійно піклуватимуться у сім’ї. Виростаючи, дитина, як і квітка, продовжить себе у новому поколінні. Щасливе майбутнє творить щаслива сім’я, здоровий, згуртований і працьовитий рід.

Інші заняття також спрямовувалися на те, щоб допомогти молодшим школярам з’ясувати особливості культури родинних взаємин. Цьому сприяло написання творів і виконання завдань, які розкривали сутність понять “співчуття”, “чуйність”, “доброзичливість”, “щирість”, “взаємодопомога”, “взаєморозуміння”.

Досягненню визначених завдань із виховання у молодших школярів культури родинних взаємин сприяли і такі види занять на уроці:

а) читання твору у групах за ролями (читач, художник, редактор, критик та ін.), методика “Лад у Домі” (за М. Ілляшем):

“У доброго Господаря в Домі – Лад. Лад – це коли добробут, затишок, усі знають, що й коли робити, хто й кого має слухатись, шанувати, за що перед сім’єю відповідати. Все робиться так, як у Домі заведено. А якщо трапляється щось несподіване, для чого не вироблено правил, то старші в сім’ї чи й уся сім’я гуртом раду радять, як тут бути і що чинити. Коли є Лад, родина живе в Домі дружно, радісно й щасливо. І Дім цей у всіх у пошані. А як нема Ладу, всім у сім’ї горе, і Дім такий – про що в Біблії сказано – довго не втримається”;

б) творча робота – продовжити оповідання з метою визначення особливої ролі матері у заведенні ладу в сім’ї. Придумати кінець твору зі словами: “Шануй батька й неньку, буде тобі скрізь гладенько”;

в) виконання творчого завдання – намалювати маму в образі квітки і дати відповідь на запитання “Які почуття викликає мама в кожній дитини?”;

г) гра “Я – чуйність” (за І. Бехом), що розгорталася за правилами: 1. “Спокійно і осмислено скажіть собі: “Я уявляю, що я – це чуйність”, “Я – носій чуйності, без неї я себе не уявляю”. Утримуйте в свідомості свою чуйність, радісно її переживайте. 2. Уявіть власну чуйність в образі мами, яка її випромінює. 3. Уявіть власну чуйність в образі квітки троянди. Із заплющеними очима уявіть бутон троянди, який дуже повільно розкривається. Спробуйте відчути запах троянди, її ні з чим незрівняний аромат. 4. Тепер ототожніть себе з конкретним образом, який відповідає вашій чуйності. Ця квітка, розцвітання якої ви чітко уявили, символізує розвиток вашої чуйності до мами. 5. Усвідомте все, що ви уявили. Потім можете розплющити очі”;

д) змагання команд у вирішенні завдань: хто більше назве синонімів до слова “мати”; хто більше згадає прислів’їв, загадок, віршів, казок, оповідань про маму; яка команда складе докупи розрізану листівку з привітаннями мамі;

е) колективна робота: діти сідали у коло, учитель пропонував: “Уявіть світ, у якому всі люди чуйні. Уявіть, що всі діти і дорослі настільки чуйні, що забувають про себе”. Після цього вчитель демонстрував, як можна “заразитися” чуйністю: “Оленка щось говорить Максимові з любов’ю і довірою, погладжує по руці, діти беруться за руки. Потім Максим і Оленка ввічливо і чемно звертаються до Миколки та Іринки. Тепер четверо дітей тримаються за руки. Вони вибирають ще чотирьох дітей, і так допоки діти всього класу стануть у коло. Кожен “заразився” чуйністю і доброзичливістю”. Висновок: “Тепер це можна поширити на власну сім’ю, родину, друзів”;

ж) групова робота – обмін думками: “Які добрі справи можна зробити для батьків, родичів і школи-інтернату?”, “Яких правил культури поведінки потрібно дотримуватися в щасливій сім’ї і школі?”

з) інсценування життєвих ситуацій – гуманні взаємини дітей і родичів: чуйні, доброзичливі, довірливі, щирі, ввічливі та ін. (допомогти дітям зрозуміти емоційні оцінки, аби позитивний гуманістичний настрій у власній поведінці їм сподобався, а негативні явища більше не повторювалися).

Тему уроку “Найщиріше мамине серце” пов’язували з темою “Щастя дитини – щаслива сім’я”, мета якого передбачала розширення словникового запасу і понятійного апарату учнів: чуйний, доброзичливий, вихований, щасливий, щирий, самовідданий; розмірковування та осмислення народної мудрості для закріплення отриманих знань: “Батьки дали тобі життя – чесність виховай сам”.

Наступні “Уроки культури сімейних взаємин” вибудовувалися з урахуванням закономірності: процесові виховання культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку тісно в рамках окремих педагогічних заходів, навіть цікавих і дуже потрібних. Маємо справу з розвитком цілісної культурної особистості в педагогічному процесі, цілісної культури родинних взаємин у школі-інтернаті. Експериментальну модель педагогічного процесу виховання культури родинних взаємин будували і відтворювали у структурі кожного з описаних вище напрямів. Тому не розглядали компоненти окремо.

Найважливішим було виявити пріоритети. Це спонукало в подальшому до використання доцільної форми й методів природного поєднання в педагогічному процесі виховних зусиль родини та школи-інтернату щодо виховання та підвищення культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Вихователь при цьому виступав особою, яка керує процесом, допомагає родичам, навчає та підтримує їхні зусилля у справі гуманізації й гармонізації взаємин із дітьми, досліджує культуру родинних взаємин дітей, інтегрує внутрішні інтереси, моральні якості та можливості учнів; він учасник емоційно-культурного обміну між учнем і родичами. Відтак досліджували ефективність засобів педагогічної взаємодії та поєднання двох педагогічних процесів – шкільного й родинного у вирішенні спільного завдання: виховання культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Отже, на подібних “Уроках культури сімейних взаємин” присутні всі структурні елементи виховання родинно-сімейних цінностей і культури родинних взаємин дітей: ситуація новизни, спонукання до ґрунтовної аргументації власних роздумів, організація морально-духовної діяльності.

Відповідно до теми здійснювали психолого-педагогічну корекцію та методичну конкретизацію уроку. Варіативність методики уроків із Родинознавства та культури родинних взаємин визначали з огляду на емоційний настрій кожної дитини. Тут послуговувалися законом творчої поведінки вчителя, що давало змогу враховувати засади “психології споживання”.

Із метою підвищення культури взаємин молодших школярів із родичами, крім навчальних занять, передбачалось проведення позаурочної роботи, що й брали за основу в нашому науковому дослідженні (виховні години, вільний від виконання домашніх завдань час у групах продовженого дня, зустрічі-походи вихідного дня). Для глибшого усвідомлення конкретної морально-етичної норми, перейняття почуттями, емоціями внутрішньосімейного характеру молодшим школярам пропонувалися психолого-педагогічні ігри і вправи. Так, учні 1–2-х класів залучалися до розігрування ситуацій “Вранці я прокинувся (-

лася)”, “Мама прийшла забирати мене зі школи”, “До нас у гості прийшли бабуся і дідусь” та ін. Для учнів 3–4-х класів такі завдання були складнішими. Наприклад, за основу ігор “Серце родини”, “Який я гарний син (донька)”, “Яка у мене гарна мати (батько)”, “Подарунок, який неможливо купити”, “Нотатки з любов’ю” та ін. були взяті психолого-педагогічні ігри та вправи, які розробив німецький психолог К. Фопель [250, с. 121-151].

Самостійне складання учнями початкових класів казок сприяло формуванню морально-здорового способу мислення. Діти складали казки про щасливу сім’ю і світ, у якому вони живуть (книжковий світ, довкілля тощо). У процесі творчої діяльності учні вчилися розвивати свої особистісні моральні цінності, переходити на вищий рівень культури родинних моральних цінностей: піклування про своїх братів і сестер, рідних і близьких родичів тощо. Наводимо приклад казки, записаної учнем 4-го класу (Максим К. Коропецька школа-інтернат): “Далеко-далеко звідси, в одній чудовій країні, за лісами, морями та синіми горами, в золотому палаці, живе найкраща, щаслива й чарівна сім’я. Там живе одна з найкращих і прекрасних мам, найкращий розумний тато, слухняний хлопчик, їхній синок, та чудова дівчинка, їхня донька...”

Молодшим школярам пропонували також скласти казку з малюнками чарівної сім’ї. Використовуючи досвід грузинського вченого-педагога Ш. Амонашвілі, залучали дітей до створення власних авторських книжок, влаштовували виставки робіт.

Щоб дитина уявила себе в ролі батьків або інших рідних, сприйняла повноту щасливого сімейного життя, відчула позитивні почуття й емоції з боку всіх членів сім’ї, ми намагалися інсценізувати взаємини дітей і батьків – “перебування їх під враженнями”. З цією метою дітям пропонували тексти для інсценування: кожна дитина обирала собі “п’єсу” та партнера. Протягом 10-15 хв молодші школярі вивчали текст, досліджували ситуацію та виносили “на суд” глядачів “постановку” своєї “п’єси”. Під час цієї роботи виникав своєрідний конкурс, відбувалися дискусії та щирі обговорення. Гра за ролями

допомагала дітям обмірковувати моральну проблему та приймати відповідне рішення.

Ситуацію “Нехай його з’їсть вовк!” (за В. Семиченко) молодші школярі інсценізували за ролями:

Мати: Оленко! Застели ліжко! Ти чуєш? Чому ти не слухаєш? Оленко, ти чуєш, я з тобою розмовляю!

Яніс: Мамо! Я уже застелив. Гарно?

Мама: Дуже добре синку! Ти бачиш, Оленко, який Яніс охайний? Сам знає, що слід робити. А тобі сто разів треба повторювати. Вчися у братика...

Мама: Оленко, що ти робиш? Навіщо смикаєш скатертину? Вся зім’ялася! Оленко, як ти тримаєш чашку? Хочеш випустити? Подивися, як Яніс сидить прямо, мов тростиночка. Руки на місці. Вчися у нього!..

Мама: Синку, що ти робиш?

Яніс: Малюю!

Мама: Ой, як гарно! Оленко, йди поглянь! Бачиш, як Яніс малює! Ти б також намалювала що-небудь, як братик... Оленко! Навіщо ти розірвала малюнок? Звідкіля у тебе стільки злості? Невже Яніс тебе скривдив?.. Відповідай! Чому Яніс може бути чемним, а ти ні?..

Оленка: Ні! Ні! Яніс поганий! Ні, ні! Він найгірший хлопчик на світі. Нехай його з’їсть вовк!

Інсценування текстів творить великі можливості для розвитку здатності розуміти почуття й емоції інших. Застосовуючи методику виховання культури почуттів та емоційної культури особистості В. Сухомлинського, інсценізували твори відомого педагога “Казки Школи під голубим небом”, “Як виховати справжню людину” та ін. діти імпровізували, змінювали зміст казок, доходили висновків, фантазували. Створюючи емоційні ситуації з опорою на позитивні почуття, долаючи емоційну “товстошкірість” молодші школярі вчилися культури взаємин у шкільному колективі.

У розробленому нами експериментальному матеріалі однією з ефективних форм навчально-виховної діяльності ми визначили уроки з родинознавства та

культури родинних взаємин. Мета і зміст уроків передбачали розкриття та осмислення сімейно-родинних цінностей, формування морально-етичних переконань як основи виховання культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Згідно з основними завданнями формувального етапу експерименту, появи нових “особистісно культурних” цінностей у дітей молодшого шкільного віку сприяють створення “ситуацій вибору культури взаємин”, організація культури поведінки та спілкування молодших школярів у школі-інтернаті, ґрунтовна аргументація власних роздумів із означеної проблеми. У ході експерименту комплексно перевірялася система методичного забезпечення морально-сімейного зростання дитини, піднесення її культурного та морального статусу.

Під час організації моральних взаємин дітей-родичів виникали ситуації морального вибору, в яких проявлялося моральне обличчя дитини: допомагати, співчувати хворому, розуміти й поважати судження інших, тобто виявлявся рівень володіння дитиною широкою гамою моральних якостей. Основною метою вихователя в такій ситуації було допомогти дитині обрати тип поведінки адекватно ситуації.

Для розвитку у дітей гуманних почуттів, формування родинних моральних цінностей, виховання культури родинних взаємин ми уклали посібник для самостійного домашнього читання учнів “Родинне джерело”. До посібника ввійшли кращі зразки народної і літературної творчості про українську родину, сучасну українську сім’ю молодшого школяра. Розділи посібника “Життя людини іде з родини”, “Сім’я – школа добра”, “Мама – сонечко моє!”, “Батько розуму навчає”, “Як добре мати братика й сестричку”, “Бабуся – гарнуса, ріднуса”, “До дідуся я горнуса” та інші спонукали до вияву моральних почуттів та роздумів, створювали хвилюючі ситуації в колі сімейного читання щодо переживання альтруїстичних емоцій і почуттів. Гуманні вчинки персонажів творів В. Сухомлинського “Найласкавіші руки”, “Сьома дочка”, “Лист до батька”, “Поздоровляємо”, “Дідусева ложка” глибоко западають у серце,

змушують дитину замислитися, як вона ставиться до своїх рідних і близьких, і як мріє ставитися в майбутньому до своїх дітей.

Опрацьовуючи матеріали посібника, діти вибирали оповідання для читання зі своїми старшими братиками і сестричками, разом придумували закінчення до оповідань, ставили запитання одне одному, інсценізували, складали свої завдання, аналізували зміст приказок і прислів'їв. Щоб виховати в дитини такі моральні цінності, як співпереживання, співчуття, співдружність, взаєморозуміння і взаємодопомогу, з'ясовували особливості проявів її емоційної чутливості: як переживає радість, щастя, любов, горе, невдачу, втрату, неуспіх, чи здатна порадіти за інших, їхній удачі тощо, чи розуміє ці почуття.

Ми пропонували дітям відповідати на запитання: “Який у мене сьогодні настрій і чому? “Що таке радість і що таке сум?”? “Який у мене настрій, коли до мене приходять мої родичі?”. Аналогічні запитання рекомендували дітям ставити дітям-родичам. За нашою порадою діти розмовляли щовечора з братами і сестрами на такі теми: “Чим я вас сьогодні порадував(ла)? Що доброго ми зробили для себе та для своїх друзів?”

Традиційними стали хвилинки самонавіювання дітей разом із старшими братиками і сестричками у вранішні години: “Ми добрі, ніжні, турботливі, любимо одне одного й зичимо щастя, здоров'я та успіху протягом дня. Ми будемо життєрадісними і чуйними до всіх. У нас усе буде добре”. Проведення цих хвилинوک сприяло розвиткові в дитини щирого і чуйного ставлення до близьких, друзів, до самої себе, зниженню тривожності та агресивності.

Мріючи про щасливу і дружню сім'ю діти писали маленькі твори-роздуми: “Якою в майбутньому уявляю собі свою сім'ю”. Роздуми над особистісним “Я” сприяли поглибленому самопізнанню. Для всебічного і гармонійного розвитку особистості молодшого школяра потрібно органічно пов'язати фізичне виховання з розумовим, розумове з моральним, моральне з естетичним, естетичне з етичним, етичне з трудовим, аби дитина мала змогу навчитися усвідомлювати причини виникнення різноманітних почуттів – заздрості,

сорому, страху, радості, захоплення, образи тощо і наслідки діяльності в сфері моралі. В емоційному розвитку дитини можливі невідповідності у тому разі, коли діти з відповідними переживаннями нечутливі до станів, переживань інших людей.

Із метою подолання цієї вади молодшим школярам пропонували поміркувати над змістом морально-етичних творів, наприклад, “Хто добріший?”:

– “Я найдобріший, – каже Вітя Сергійкові.

– Ні, я добріший, – насупився Сергійко.

– Я добріший за тебе в мільйон разів! – кричить Вітя.

Слухала, слухала їх Наталка та й каже:

– Які ви кумедні! Зробіть щось важливе, а там подивимося!

– А що треба робити?”

Що б ти порадив хлоп’ятам?

Крім готових літературних творів діти придумували власні твори на теми “Чуйність”, “Совість”, “Невдячність”, “Співчуття”, “Заздрість”, “Жорстокість”, “Щирість”, “Повага”, “Взаємодопомога”, “Культура родинних взаємин”. Щоб засвоєння норм і правил культури взаємин було доступнішим, ми розробили морально-етичні пам’ятки-алгоритми, які розкривали зміст основних понять. Наприклад: “Ввічливість – це моральна якість людини, яка характеризує її добру поведінку у взаєминах із іншими людьми і виявляється в доброзичливості до всіх, готовності прийти на допомогу”; “Взаємодопомога – взаємна підтримка зусиль кожного”; “Гуманність – моральне почуття любові до людей, повага їхньої гідності”; “Чуйність – моральна якість, яка характеризує ставлення людини до інших і виявляється в повазі, турботі про людину, розумінні її інтересів, думок і почуттів”; “Культура поведінки – дотримання основних вимог і правил людського співжиття, вміння обирати правильний тон у спілкуванні”; “Виховувати культуру взаємин – означає змінити на краще взаємини з іншими людьми, проявляти співчуття, доброзичливість, поступливість, зробити себе кращим”.

Далі на формуючому етапі експерименту ми залучали дітей до самооцінки сформованості власних моральних якостей. Міркуючи над особистісним “Я”, діти за п’ятибальною системою оцінювали рівень сформованості моральних якостей – своїх і друзів. Процес взаємо- і самооцінки “Я добрий, я чуйний, я вихований” умовно подано на рис. 2.1.

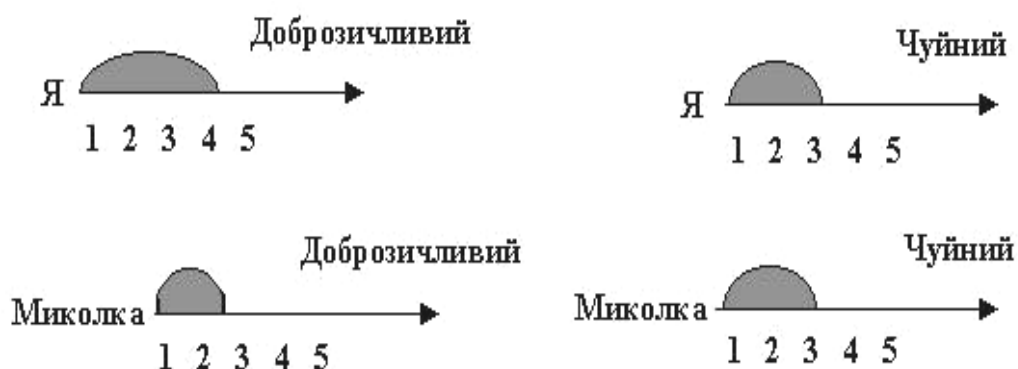


Рис. 2.1 Взаємо- і самооцінка дітьми сформованості моральних якостей

Однією з форм роботи було вирішення типових морально-етичних завдань, які мали такий зміст: 1. “Під час колективної справи тебе штовхнули. Що ти будеш робити? Чому?” 2. “Батьки прийшли з роботи стомлені. Як ти їх зустрінеш? Яким тоном? Що будеш робити?” 3. “Настав святковий день. У цей час захворіла сестричка (братик). Що ти зробиш?”

Після виконання вправ діти, зазвичай, мовчали і зосереджено думали про пережите. В цей час, за В. Сухомлинським, відбувається індивідуальна творча діяльність, а інколи – вимогливий погляд на себе, духовне очищення і моральне збагачення [201].

Отже, результати формувального етапу експерименту з виховання культури родинних взаємин молодших школярів засвідчили, що створення сприятливих умов виховання культури родинних взаємин у школі-інтернаті, морально-етичне тренування, вправляння дітей у повсякденних взаєминах із рідними, близькими, братами і сестрами сприяє розширенню в молодших школярів знань із родинознавства, збагаченню морально-етичної сфери й досвіду дітей в оволодінні моральними нормами в процесі саморегуляції і

самооцінки внутрішнього стану та поведінки. Результатом цього є підвищення рівня культури родинних взаємин дітей, формування моральних родинних цінностей.

2.4. Результати дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна робота була організована відповідно до основних вимог, які висуваються до проведення констатувального та формувального етапів експерименту. Порівняльний аналіз результатів контрольного зрізу після завершення формувального етапу експерименту з попередніми даними, отриманими за підсумками констатувального етапу, проводився згідно з визначеними критеріями сформованості культури родинних взаємин дітей на основі методик, що використовуються на діагностичному етапі експериментальної роботи.

Аналіз матеріалів дослідження показує, що родинні взаємини дітей успішно формуються в процесі спільної діяльності, зміст якої відображає позитивне ставлення у сім'ї.

Порівняльний аналіз змісту спільної діяльності дітей-родичів, представлений у табл. 2.6, дає підстави говорити про те, що в експериментальних і контрольних групах використовувались різні форми роботи.

Дані спостережень за організацією ігрової діяльності показали, що в експериментальних групах переважає сюжетно-рольова гра "Сім'я" з різними її варіантами.

Спостереження, проведені на контрольному етапі дослідження свідчать про те, що в організації ігрової діяльності дітей експериментальних груп вихователі використовують індивідуальні, групові та колективні форми роботи. Спілкуючись між собою, діти-родичі спокійно включаються у колективну гру всієї групи.

Зміст, види і форми спільної діяльності дітей-родичів

Вид спільної діяльності	Зміст і форма роботи	
	Групи	
	Експериментальна	Контрольна
Ігрова	I	II
	Сюжетно-рольові, дидактичні	Індивідуальні ігри (в грі бере участь старший братик (сестричка) з молодшою сестричкою (братиком))
Трудова	Наведення порядку в своєму гардеробі (індивідуально). Прибирання сімейної, ігрової кімнати, праця в теплиці (групами). Виготовлення іграшок – саморобок (індивідуально і групами)	Періодична робота в ігрових кімнатах, догляд за іграшками (індивідуально)
Навчальна	Спільні екскурсії, перегляд фільмів, підготовка до свят (групами, колективно)	Читання книг (індивідуально). Спільні екскурсії (групою)
Розваги	Участь у проведенні різноманітних свят, лінійок, концертів, присвячених пам'ятним і святковим датам (групова форма роботи)	-
Режимні процеси	Під час відведеного в режимі дня допомога школярів в організації і проведенні режимних моментів: ранкова гімнастика, ігри, купання, зміна білизни	Періодична допомога школярів під час купання молодших братиків і сестричок (індивідуально)

У контрольних групах переважали індивідуальні форми спілкування. Діти надавали перевагу взаємному спілкуванню при зустрічі, але ініціативи для спільної гри не проявляли.

Результати дослідження показали, що в експериментальних групах розширився зміст трудової діяльності. Цьому сприяло постійне спостереження

молодших дітей за трудовими діями старших братів і сестер, а потім і безпосередня участь у трудовій діяльності школи-інтернату.

У процесі досліджуваної роботи визначились форми спільної діяльності, які регулярно повторювались, ставали традиційними – святкування днів народжень, “Сімейні вечери”, оформлення “Сімейних альбомів”, посадка “Сімейного дерева”. Розвиток індивідуальних, групових і колективних форм роботи, які приймали характер традицій, створюючи позитивний вплив на формування культури родинних взаємин дітей, зафіксовано в експериментальних закладах, де такій організації надавалося неабиякої уваги.

У результаті індивідуальних бесід вияснилося, що всі діти в експериментальних групах мають чіткі уявлення про своїх рідних, розуміють, як потрібно проявляти стосовно них турботу, увагу. Аналіз відповідей показав, що уявлення про своїх рідних, а також знання про способи спілкування з ними діти отримали в процесі спільної діяльності. Більшість дітей (65, 58, 49) правильно відповіли на запитання. Із відповідей видно, що у них розширились знання один про одного, діти багато часу проводять разом, що приносить їм задоволення. Однак у деяких дітей експериментальної групи (6, 9, 13) були неправильні відповіді.

У відповідь на запитання діти відображали не тільки емоційну сторону взаємин, але й результати їхніх спільних дій. Вони говорили: “Моя сестра дуже хороша. До мене приходять майже кожного дня. Вона часто зі мною грається, допомагає робити мені уроки” (Іра, Коропецька школа-інтернат); “Ми з моїм братиком Сашком зробили квіткову композицію, яку подаруємо старшій сестрі на день народження” (Оля, школа-інтернат для дітей-сиріт м. Івано-Франківськ). Із прикладів бачимо, що у відповідях дітей часто зустрічається займенник “ми”, а це свідчить про те, що діти повністю усвідомили себе повноправними членами сімейного колективу, у дітей появилася впевненість, що до них відносяться з особливою увагою, турботою і любов’ю.

У процесі експериментальної роботи були виявлені деякі зміни у ставленні старших дітей до молодших. Аналіз творів показав, що учні,

особливо 4-6 класів, усвідомлюють свою роль старшого у сім'ї. Наприклад, “Я дуже хочу, щоб мій брат виріс розумним, добрим, вихованим, щоб я могла ним пишатися” (Оля К., 3 кл.), “Я дуже хочу, щоб після закінчення школи-інтернату ми жили разом із моєю молодшою сестричкою” (Саша Б., 4кл.). Аналіз творів свідчить про те, що старші школярі багато часу проводять разом із молодшими братиками і сестричками, не тільки допомагаючи їм у побутових справах, але, насаперед, стараються навчити молодших тому, чого вже навчилися самі.

Даючи відповіді на запитання, старші брати й сестри зазначили, що раніше, приходячи до своїх рідних, приносили їм зазвичай, солодощі, а тепер прагнуть зробити щось корисне своїми руками для своїх братиків і сестричок (пошити одяг для ляльки, зробити іграшку-саморобку, намалювати картинку).

Особливої уваги у формуванні родинних взаємин відводиться вихователю, як провіднику цього процесу. В експериментальних навчальних закладах тематика педагогічних рад, зборів при директорі, методоб'єднань, консультацій була спрямована на координацію в цьому плані зусиль вихователів школи-інтернату, що призвело до покращення культури родинних взаємин.

У контрольних школах-інтернатах протягом року перераховані заходи проводилися по одному разу, консультації й методоб'єднання для вихователів не організовувалися, не проводилися науково-практичні конференції. Це призвело до того, що вихователі на вирішення цієї проблеми не звертали ніякої уваги, не було вироблено єдиних вимог щодо формування культури родинних взаємин. Внаслідок цього, рівень сформованості культури родинних взаємин у дітей контрольних груп був значно нижчим, ніж в експериментальних, де ця робота проводилася систематично.

Після проведення формувального етапу експерименту рівнів сформованості КРВ учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів експериментальних груп зазнали суттєвих змін. Збільшилась кількість учнів із високим рівнем розвитку культури родинних взаємин з 15,3 % на початку дослідження до 23,8 % після

його завершення. Ці учні проявляли щирість у взаєминах з іншими, готовність прийти на допомогу, вміння помічати труднощі близьких і рідних їм людей.

Кількість вихованців із середнім рівнем розвитку КРВ зростає з 27,6 % до 43,5 %. Позитивні емоційні переживання учнів цього рівня були вибіркковими, разом зі співчуттям вони проявляли байдужість, робили послугу тільки у певній ситуації чи за проханням дорослих. Із низьким рівнем розвитку КРВ залишилося 32,7 %. КРВ та її вияви, особливо в аспекті взаємодопомоги, були вибіркковими – за чиясь порадою, на прохання, за вимогою, до того ж проявлялися значно рідше.

У дітей експериментальних груп досвід спілкування з родичами збільшувався з кожним роком. Уже наприкінці другого року досліджуваної проблеми більша частина – 82 дитини – проявляли доброзичливе й турботливе ставлення до своїх братів, сестер, родичів, однокласників, вихователів. Це здебільшого проявлялося в співчутті стану хворого друга, вихователя, няні, яка, за словами дітей, є їхньою мамою. Тільки 21 вихованець не проявляв доброзичливого, турботливого ставлення до однокласників.

Наприкінці третього року досліджуваної проблеми, дітей, які б виокремлювались байдужістю, недоброзичливістю стосовно своїх товаришів в експериментальних групах не було.

Результати бесід із школярами та аналіз їхніх творів, написаних на тему: “Мій молодший друг”, показали, що діти, не пов’язані кровноспорідненими зв’язками виявляють постійну необхідність у взаєминах із молодшими. Так, школярі писали: “Своїй молодшій подружці я заміняю сестру” (Оля В., 4 кл.). Багато з них говорили про те, що відносяться до своїх молодших товаришів, як до своїх рідних братів чи сестер. Формування у дітей різного віку не кровноспоріднених братів і сестер – спочатку дружніх симпатій, а потім взаємин, які б нагадували родинні, вважаємо одним із важливих результатів нашої роботи. Ці діти одержали можливість в умовах школи-інтернату проявити гуманні якості стосовно один одного, особливо до тих, котрі були позбавлені сім’ї.

Результати бесід, анкетування з дітьми, а також спостереження за взаєминами дітей показали, що умови, які були створені в експериментальних школах-інтернатах, складають реальні можливості для щоденних і систематичних зустрічей дітей.

У контрольних школах також відбулися деякі позитивні зміни. Так, на відміну від констатувального етапу експерименту, дітям дозволяли зустрічатися, визначивши для цього один день у тиждень – неділю. Але в зв'язку з тим, що приміщень для таких зустрічей не було, діти в основному бачилися на вулиці.

Для визначення ефективності розроблених нами педагогічних вимог у створенні відповідних умов і визначення часу й дати спілкування дітей, вихователі в своїх щоденниках спостережень і планах роботи протягом дня і тижня фіксували зміст і форми спільної діяльності дітей-родичів, а також кількість їхніх зустрічей. Так, наприклад (школа-інтернат для дітей-сиріт м. Івано-Франківськ), 23 березня 2006 року діти-родичі зустрічалися шість разів: старший брат допомагав робити уроки, організував на подвір'ї школи-інтернату гру з дітьми, після прогулянки читали разом пригодницьку книжку. Подібні приклади зустрічалися, тільки в різних варіантах, і в інших сім'ях.

У Коропецькій школі-інтернаті для спілкування дітей виділялося тільки 1-2 рази на тиждень. Зібрані нами матеріали в процесі дослідної роботи свідчать про те, що цього часу дітям не достатньо для того, щоб сформувати родинні взаємини. Так, у Коропецькій школі-інтернаті діти добре знають своїх близьких, цікавляться їхніми справами, інтересами, однак навички спільної діяльності у них недостатньо сформовані. Спостереження за цими дітьми показали, що за тиждень (час, протягом якого вони не бачились) “родичі” часто забувають, чим вони займалися тиждень назад. Тут, звичайно, не обходилося без допомоги вихователя не тільки на початкових етапах роботи, коли дітей тільки навчали позитивним правилам спілкування, культури родинних взаємин, але й на наступних її етапах. У процесі спілкування дітей часто виникали конфлікти, для розв'язання яких було необхідне втручання з боку вихователів.

Результати відвідування дітей старшими братами і сестрами молодших школярів у експериментальних і контрольних групах шкіл-інтернатів показані в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Взаємовідвідування старших і молодших “братів” і “сестер” шкіл-інтернатів (експериментальні та контрольні групи, у %)

Групи	К-ть дітей	Відвідування дітей родичами			
		Не відвідували	1-2 рази	4-6 разів	8-10 разів
Експериментальні	180	0,8	24,8	49,3	26,1
Контрольні	110	35,9	58,5	8,2	-

Аналіз даних показує, що тільки 0,8% вихованців експериментальних груп шкіл-інтернатів не спілкувались зі своїми рідними братами і сестрами, а в контрольних групах протягом тижня 35,9% зовсім не відвідували молодших. При цьому 49,3% вихованців експериментальних груп приходили до молодших 4-6 разів на тиждень і 26,1% – до 8-10 разів.

Порівняння цих відвідин молодших дітей-родичів старшими показало, що діти експериментальних груп шкіл-інтернатів спілкуються з ними в середньому від 1 до 2,5 годин у будні дні, а у вихідні дні – до 5 годин.

Спостереження та аналіз записів вихователів показує, що частота зустрічей дітей позитивно впливає на емоційний стан. Результати спостережень показані в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Дані спостережень за емоційним станом дітей протягом тижня (у %)

Група	К – ть дітей	Емоційний стан			
		Відсутні капризи	Гарний настрій	Наявність апетиту	Спокійний сон
Експериментальна	97	102	106	109	113
Контрольна	83	84	80	76	71

Аналіз даних показує, що у дітей експериментальних груп протягом тижня переважає благополучний емоційний стан – постійний настрій, вони часто сміються, конфлікти майже не виникають, а коли й виникають, то вирішуються спокійно. Діти поступаються один одному, гарно і з апетитом їдять, вечером швидко засинають.

У контрольних групах число дітей, які часто капризують, постійно зростає. Постійно виникають конфлікти через те, що діти не вміють поступатися один одному, егоїстично і байдуже ставляться до інших.

На основі одержаних результатів можна зробити висновок про те, що збільшення негативних емоційних проявів у дітей контрольних груп пов'язане з елементарною відсутністю необхідного досвіду спілкування з дорослими людьми, а особливо зі старшими дітьми-родичами.

Для перевірки ефективності запропонованої нами методики формування культури родинних взаємин дітей був визначений якісний показник. В оцінці цього показника (F) в експериментальних і контрольних групах шкіл-інтернатів використовуємо лінійну функцію, яка виражається такою формулою:

$$F = \sum_{i=1}^n C_i \frac{N_i}{N} \quad (1.2)$$

де, C_i – вагові коефіцієнти приналежності до групи рівня сформованості родинних взаємин;

N_i – кількість дітей, віднесених до 1-го рівня сформованості родинних взаємин;

N – загальна кількість дітей у групі;

n – кількість досліджених груп.

Критерієм показника якості сформованості культури родинних взаємин у групі дітей (у порівнянні з попереднім зрізом) може служити показник якості рівнів, визначений виразом

$$f_{відн} = \frac{F_2 - F_1}{F_2} \quad (2.2)$$

де, F_1 і F_2 – показники якості рівнів відповідно до і після запровадженої методики формування культури родинних взаємин дітей. Враховуючи те, що нами виділено три рівні сформованості культури родинних взаємин, формула (2.2) з обрахунком виразу (2.1) має такий вигляд:

$$f_{відн} = \frac{C_1 \left(M_1^1 \frac{N}{N^1} - N_1 \right) + C_2 \left(M_2^1 \frac{N}{N^1} - N_2 \right) + C_3 \left(M_3^1 \frac{N}{N^1} - N_3 \right)}{N_1 + N_2 + N_3} \quad (3.2)$$

де, M_1^1 і N_1 – число дітей, віднесених до 1-го рівня сформованості культури родинних взаємин відповідно до і після запроваджуваної методики; N і N^1 – загальна кількість дітей у групі.

Результати розрахунків за формулою (2.3) наведені в табл. 2.9, де були прийняті такі значення вагових коефіцієнтів: $C_1 = 3$; $C_2 = 2$; $C_3 = 1$

Таблиця 2.9

Результати розрахунків показника якості сформованості культури родинних взаємин дітей до і після запровадженої методики в експериментальних і контрольних групах

Група	Відносні показники якості рівнів
Експериментальна	0,893
Контрольна	0.347

Аналіз результатів, представлених у таблиці, показує, що в експериментальних групах показник якості рівня сформованості культури родинних взаємин істотно перевищує показники контрольних груп.

Яскравим прикладом позитивної зміни прагнень дітей є створені ними казки на теми “Якби я мав (-ла) чарівну паличку”, “Подарунок іноземній родині від української сім’ї” та ін. У творах помітна тенденція переходу від егоцентризму та егоїзму до чуйності, співпереживання й співдружності, згуртованості і доброзичливості, взаєморозуміння і взаємодопомоги, здатності перейматися тривогою та болями рідних і близьких людей. Типові відповіді дітей вміщено в табл. 2.10.

Помітні зміни відбулися в дітей експериментальної групи щодо ціннісного ставлення до родичів і культури взаємин із ними. Вивчення самооцінки молодших школярів за допомогою анкет “Який я”, “Чим я відрізняюся від своїх братів (сестер)” сприяло ретельному аналізу та визначенню загальної мотивації дитини. Молодшим школярам було надано змогу реалізовувати свій

Таблиця 2.10

Характерні прагнення дітей у родинних взаєминах

Казка “Якби я мав (ла) чарівну паличку” (окремі відповіді)	
Констатуючий зріз	Контрольний зріз
Придбала би комп’ютер	Зробила би своїх родичів щасливими
Хотів би мати свою кімнату	Повернув би дітям їхніх тат і мам, дідусів, бабусь
Казка “Подарунок іноземній родині від української сім’ї”	
Нічого їм не треба, у них усе є	Подарувала би їм бабусину ніжність, дідусеву мудрість, родинну доброзичливість і щирість
Подарував би багато-багато маленьких дітей	Подарував би їм батьківську любов

творчий потенціал, розкривати власні ставлення, міркування, можливості у взаєминах із родичами, утверджуватися в своєму моральному виборі.

Оскільки формуючий етап експерименту передбачав діяльність вихователів у кількох напрямках – підвищення педагогічної культури родичів, навчання й виховання учнів, організація і виховання культури родинних взаємин, ми з'ясовували, які з цих заходів, на думку педагогів, найбільш ефективні та дієві.

Названі показники відіграють винятково важливу роль у визначенні успішного впливу школи-інтернату на виховання культури родинних взаємин. Такий підхід дав змогу виявити взаємозв'язок між педагогічними діями та отриманими результатами. Узагальнені матеріали подано у табл. 2.11.

Дані таблиці свідчать, що пріоритет надавався тим організаційним формам і методам найдієвішого впливу школи-інтернату на виховання культури родинних взаємин, які мають творчий характер і завважають специфіку особистісного розвитку молодшого школяра.

Ми враховували узагальнені виміри за всіма критеріями, головними з яких вважаємо когнітивний, емоційний та діяльнісно-регулятивний. Показники критеріїв зумовлювалися виділеними і схарактеризованими структурними компонентами культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 2.11

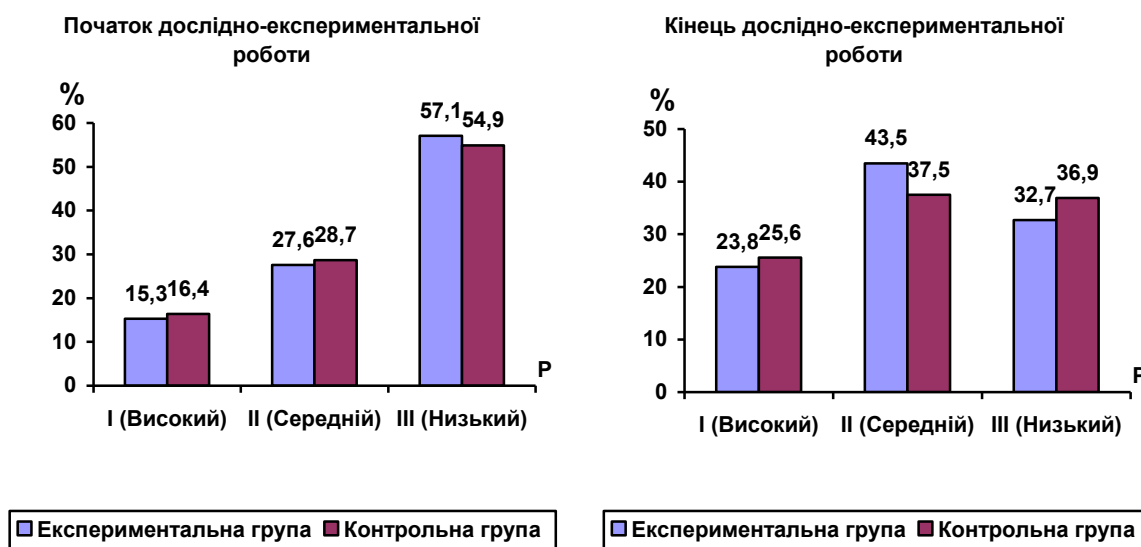
Організаційні форми і методи дієвого впливу школи-інтернату на виховання культури родинних взаємин дітей школи-інтернату

№ з/п	Організаційні форми і методи	К-ть відгуків %
1	Проведення уроків класного і позакласного читання, інтегрованих занять “Я і Україна”	99,9
2	Акції “Щаслива родина”, клуби бабусь і дідусів	71,7
3	Організація зустрічей-походів вихідного дня для спілкування дітей і родичів відповідно до норм і правил культури мовлення	71,4
4	Родинні читання творів про родину і сім'ю, взаємини в українській і зарубіжній родині та сім'ї	65,4
5	Проведення “Уроків культури взаємин” у початковій школі	63,5

6	Залучення родичів до проведення уроків, занять, вечорів, ярмарок, конференцій, клубів вихідного дня	57,2
7	Складання творчих робіт про культуру родинного виховання, видатних людей, друзів, відомих українців та іноземців	36,0
8	Родинні читання, виставки, театралізовані вистави та інші форми колективних справ	34,4
9	Родинні фестивалі та свята в початковій школі-інтернаті	15,9

Важливою умовою поетапного формування КРВ учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності було проведення діагностичних обстежень, за результатами яких вносилися відповідні корективи, здійснювався кількісний та якісний аналіз результатів дослідження в процесі контрольних зрізів.

Графічне відображення результатів цього аналізу подано нами на рис. 2.2



Умовні позначення : % - кількість учнів у процентах;

Р – рівні показників культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Рис. 2.2 Рівень сформованості культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності на початку та після закінчення формувального етапу експерименту

Вимірювання здійснювали з урахуванням сукупності показників дітей. Тобто кожний із них розглядали як загальну характеристику рівня

сформованості культури родинних взаємин. Згідно з наведеними у таблиці даними, в експериментальних групах відбулися істотні зміни: у значній кількості дітей середній рівень сформованості культури родинних взаємин зріс до високого рівня. Також зменшилася кількість дітей із низьким рівнем сформованості культури родинних взаємин. У контрольних групах за час проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися незначні зміни. Це є свідченням ефективності цілеспрямованої роботи за експериментальною програмою, доцільності обраних форм і методів роботи.

Отже, розроблена нами методика опосередковано вплинула на підвищення сформованості рівня культури родинних взаємин учнів експериментальних груп. Ці зміни відбулися завдяки організованій нами систематичній і цілеспрямованій роботі, яка базувалася на принципах особистісно зорієнтованого підходу до учнів; природовідповідності, зв'язку праці з життям, народності, поваги й довіри до особистості, вимогливості до неї. Підвищення рівня сформованості культури родинних учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності розцінюємо як підтвердження ефективності запропонованої методики.

Висновки з II роділу

Розроблені критерії дали змогу визначити рівні сформованості культури родинних взаємин, кожному з яких відповідав певний тип (низький, середній, високий), який характеризувався відповідними показниками чи їх відсутністю.

Констатувальний етап дослідження засвідчив, що значний відсоток учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів виявили високий – 15,3 %, середній – 27,6 % та низький – 57,1 % рівні КРВ. Цілеспрямоване вивчення стану організації різних видів позаурочної діяльності в школах-інтернатах України дало змогу констатувати такі причини виявленого досить низького рівня сформованості КРВ у молодших школярів: недостатні знання основ родинних взаємин; неусвідомлення сімейних ролей та обов'язків; байдуже ставлення до рідних;

безвідповідальне відношення до поставленого завдання; відсутній інтерес до старших чи молодших братів і сестер; підвищений тон у розмовах із рідними.

Порівняння експериментальних даних засвідчило, що в результаті реалізації програми дослідження, в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості КРВ. Так, порівняно з початком дослідно-експериментальної роботи відсоток учнів із високим рівнем КРВ суттєво зріс з 15,3 % до 23,8 %; підвищився відсоток школярів із середнім рівнем КРВ з 27,6 % до 43,5 %; знизився відсоток учнів із низьким рівнем КРВ з 57,1 % до 32,7 %.

РОЗДІЛ ІІІ

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Усвідомлення вихованцями норм і цінностей культури родинних взаємин у процесі збагачення змісту позаурочної діяльності вихованців, включення їх у різнобічні взаємини

Невисокий ступінь усвідомленості й інтеріоризації цінностей, соціальних норм і правил поведінки у випускників шкіл-інтернатів пов'язаний, насамперед, із тим, що досвід спілкування з дорослими, які передають цінності й елементи культури родинних взаємин, у молодших школярів і підлітків вкрай обмежений і має специфічний характер, а відсутність довірливих контактів із ровесниками не дає можливості хоч би частково компенсувати дефіцит спілкування з дорослими.

Досить вільний розпорядок дня, відсутність асоціальних критеріїв сімейної ієрархії, авторитарно чи демократично трансльованих і дотримуваних (і які властиві молодшим школярам у сім'ї), є причиною того факту, що й асоціальні норми, й культурні цінності родинних взаємин також погано засвоюються і не усвідомлюються молодшими школярами шкіл-інтернатів.

Вихованці шкіл-інтернатів, як зазначає немало вчених (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, В. Вугрич, Я. Гошовський, Л. Єременко, Б. Кобзар, І. Пеша, Н. Репа, В. Слюсаренко та ін.), складають специфічну категорію дітей, у яких неоднозначне й складне ставлення до родини, сім'ї, до навчально-виховного процесу, до діяльності, до себе. Зокрема, дослідники виділяють такі негативні риси суспільного виховання [150; 225; 207; 15]:

1) неправильна організація спілкування дорослих із дітьми, неадекватність тих його форм, які домінують у сирітських установах:

- знижена інтимність і довірливість, емоційна насиченість спілкування дорослих із дітьми;

- дефіцит можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин дитини з певним дорослим;

- наявність дорослих, котрі змінюють один одного з неспівпадаючими програмами поведінки, висока частота змінюваності цих дорослих;

- групова, а не індивідуальна, спрямованість виховних дій, жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка в діяльності – покрокове планування і санкціонування поведінки дітей дорослими;

- позитивне ставлення дорослого дитина має заслужити виконанням його вимог, зразковою поведінкою, хорошими оцінками;

- 2) недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів;

- 3) недоліки програм виховання і навчання, що не компенсують дефекти розвитку, викликані відсутністю сім'ї;

- 4) збіднення конкретно-чуттєвого досвіду дітей, зумовленого надмірним звуженням навколишнього їх середовища: малого числа й одноманітністю предметів, з якими вони взаємодіють;

- 5) постійне знаходження дітей в умовах групи.

Одним із вагомих наслідків впливу атмосфери сирітських установ на таких дітей нерідко є відчуття тривоги, страху й агресії з найрізноманітнішими його проявами. Активність дітей і можливість ухвалювати рішення практично виключені. Особистість пригнічується. Через це, як зазначають дослідники, з дитинства дівчинка засвоює стиль підпорядкування правилам, а не стиль самостійної поведінки, особливо в проблемних, невизначених ситуаціях, які вимагають прийняття власних рішень. Страх дитини – від невпевненості в реальній ситуації, невизначеності у своєму майбутньому, а невпевненість у своїх силах – від недостатнього їх випробування. Внаслідок обмеження в таких умовах творчої активності, пізніше доросла жінка часто є інфантильною особою, в розумінні нездатності до прийняття дорослих відповідальних рішень [252].

Деформація особистості, що відбувається на цьому фоні, з часом закріплюється. Все це безумовно створює низку труднощів у організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, й зокрема в їх позаурочній діяльності.

З одного боку, специфіка навчально-виховного процесу шкіл-інтернатів сприятливо впливає на організацію гурткової роботи, проведення клубних занять, оскільки тут є можливість залучати до певного активного кола учасників окремої гурткової діяльності дітей різних вікових груп, що створює виникнення ситуацій безпосереднього впливу старших на молодших, досвіду різностатевого спілкування.

А з іншого боку, як зазначають дослідники, у дитини, відірваної від батьків і поміщеної в інтернат, знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, переважає знижений настрій. У більшості дітей формуються відчуття тривоги й невпевненості у собі, пропадає зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальні взаємодії і, як результат, гальмується інтелектуальний розвиток. Чим раніше дитина відривається від батьківської сім'ї, чим довше і в більшій ізоляції вона знаходиться в установі, тим більше виражені деформації за всіма напрямками психічного розвитку.

Із метою подолання сенсорної депривації та збагачення середовища спілкування молодших школярів ми намагалися, щоб діти якомога менше знаходилися в стаціонарі; для попередження соціальної депривації збільшували кількість і тривалість комунікаційних трансакцій з оточуючими дітьми; для зменшення наслідків емоційної депривації особливу увагу звертали на зміну емоційного тону спілкування дітей у взаємодії з персоналом; для усунення пізнавальної депривації намагались неформально організовувати й розширювати коло спілкування дітей, урізноманітнювати різновікові середовища комунікацій у процесі позаурочної діяльності школи-інтернату [17]. Цим самим актуалізувалися внутрішні механізми активної, ініціативної, вільної поведінки молодших школярів, усувалась їхня переважно залежна,

реактивна поведінка та різні – їх “захисні реакції”. Тому поступово замість шаблонного мислення, починали проявлятися елементи творчого, замість орієнтації на зовнішній контроль виникали випадки довільної поведінки, замість надмірно бурхливого реагування, образ – бажання й уміння самим справлятися зі складною ситуацією.

Більшість дослідників стверджують про можливість ліквідації цих недоліків шляхом вдосконалення моделі соціальних взаємин у школі-інтернаті. Досвід спілкування молодших школярів у позаурочній діяльності, особливо зі старшими, показав, що це можна здійснити різними шляхами:

- через інтимні, емоційно насичені й стійкі відносини з об'єктом прихильності, що ведуть до нормального психічного розвитку, до формування здорової, активної і соціально адаптованої особистості;

- через виконання молодшими школярами різних доручень, наближених до морально-психологічних, комунікативних, емоційно-інтимних, господарсько-економічних, педагогічних відносин у сім'ї;

- через включення їх у систему різнобічних родинних відносин, в основному, через організацію ігрової позаурочної діяльності;

- шляхом усвідомлення сутності статусно-рольових функціональних обов'язків чоловіка, дружини, батька, матері, брата, сестри в процесі обговорення дій літературних персонажів, кіногероїв тощо;

- через пізнання першооснов різнобічних проявів почуттів дружби, закоханості та кохання, їх подібності та відмінностей і т.ін.

В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих [196] виділяють два симптомокомплекси у молодших школярів, що виховуються в дитячих суспільних закладах - “тривога стосовно дорослого” і “ворожість стосовно дорослих”. У таких дітей спостерігається домінування захисних форм поведінки в конфліктних ситуаціях, нездатність продуктивного, конструктивного вирішення конфлікту, що виявляється в агресії, невмінні визнати свою провину, схильності перекласти всю відповідальність на оточення.

Дефіцит адекватного спілкування призводить до того, що в дитини закріплюється негативна, агресивна позиція стосовно інших людей. Діти практично не мають спорідненої прихильності до власних братів і сестер і в процесі спілкування виявляються не здатними встановлювати конструктивні, емоційно адекватні відносини з іншими людьми [262]. Ця специфіка виявляється в несформованості внутрішнього психічного плану дій, власній мотивації та переважанні, орієнтації на зовнішню ситуацію. Якісно іншу форму має і розвиток всіх аспектів “Я” (уявлення про себе, відношення до себе, образу “Я”, самооцінки). Самооцінка – центральне особистісне утворення, найважливіший регулятор спілкування і діяльності. Дуже низька самооцінка властива для вихованців дитячих будинків, – основа особистісних відхилень і невротичних розладів. Наслідком депривації потреби дитини в батьківській любові є відсутність у неї відчуття упевненості в собі, яке, виникнувши на ранніх стадіях вікового розвитку, згодом стає стійкою характеристикою особистості вихованця школи-інтернату.

Виховна робота у школі-інтернаті ґрунтується на загальних психолого-педагогічних принципах, але вимагає від вихователя максимальної віддачі, що заповнює дітям відсутність звичайних сімейних умов виховання. Діти включаються в різні види діяльності – трудову, пізнавальну, творчу, спортивну, ігрову.

Макаренківський принцип виховання в колективі і через колектив здійснюється в організації колективної творчої діяльності дітей у створенні різноманітних внутрі- і позашкільних зв'язків. Відносини старших і молодших вихованців будуються на принципі загальної гуманізації навчально-виховного процесу, створюють відчуття захищеності у дітей, атмосферу сприятливого психологічного клімату.

У дитячих будинках здійснюється самоврядування, повноважним органом якого є рада вихованців, що вирішує різні питання організації життєдіяльності дитячого колективу.

У процесі соціалізації людина приміряє на себе різні соціальні ролі, через які має можливість проявити себе, розкрити, репрезентувати себе. Про досить хороший рівень соціалізації свідчить здатність людини входити в різні соціальні групи органічно, без демонстративності і самоприниження.

В інтернатних умовах для дітей, позбавлених батьківської опіки, важливим є привернення уваги вихователів до процесу усвідомлення й переживання вихованцями своєї статевої ідентичності, що виступає одним із найсуттєвіших показників формування психологічної статі. Таке усвідомлення й переживання передбачає наявність у вихованців певних еталонів, тобто уявлень про найбільш привабливі та значущі якості особистості чоловіка та жінки.

Як стверджують дослідники [15], найбільш привабливі і значущі якості особистості чоловіка і жінки, виділені вихованцями інтернату, відображали переважно моральний бік взаємин чоловіка й жінки, батьків і дітей, тобто фактично були пов'язані з уявленнями дітей про якості сім'янина (чоловіка, батька, матері, дружини). Інші позитивні характеристики – досить обмежені, вимоги дітей до особистості чоловіка й жінки – невисокі. Негативні характеристики, які давалися вихованцями, також були пов'язані з виконанням батьківських і подружніх обов'язків.

Підвищена цінність сім'ї і недостатній досвід життя в ній сприяє ідеалізації вихованцями інтернату взаємовідносин у сім'ї, образу сім'янина. Ця позитивна ідеальна модель до певної міри розпливчата, не наповнена конкретними побутовими деталями. Одночасно у вихованців інтернату існує емоційно насичений, конкретний образ того, якими ці взаємини не мають бути, якими якостями не повинні володіти чоловік, батько, дружина, мати. Зіткнення цих моделей породжує конфліктну систему вимог: ідеалізованих і надзвичайно низьких, обмежених виконанням елементарних норм поведінки. Це може негативно впливати на формування адекватного еталону мужності-жіночності та викривлювати процес становлення психологічної статі [252].

А. Мудрик [160] умовно виділив три групи завдань, що вирішуються на кожному етапі соціалізації: природно-культурні, соціально-культурні і соціально-психологічні.

Природно-культурні завдання пов'язані з досягненням на кожному віковому етапі певного рівня фізичного і сексуального розвитку, який характеризується деякими нормативними відмінностями у тих чи інших регіонально-культурних умовах (різні темпи статевого дозрівання, еталони чоловічності й жіночності в різних етносах і регіонах).

Соціально-культурні завдання – це пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові, які специфічні для кожного вікового етапу в конкретному історичному соціумі і визначаються суспільством загалом: регіональним і найближчим оточенням людини.

Соціально-психологічні завдання пов'язані зі становленням самосвідомості особистості, її самовизначенням, самоактуалізацією і самоствердженням, які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст і здатні способи їх досягнення.

Соціальна ситуація розвитку дитини в дитячому будинку, за відсутності нормальних для неї контактів (сім'я, друзі, сусіди тощо), призводить до того, що образ ролі створюється на основі суперечливої інформації, отримуваної дитиною-сиротою із різних джерел.

Процес соціалізації вихованців дитячого будинку проходить протягом всього періоду перебування їх у державній установі та протягом всього життя. Основним чинником соціалізації вихованців є подолання психологічних труднощів, що полягають у звичці жити в замкнутому просторі, ізольованому товаристві, невмінні інтегруватися у відкрите середовище, створювати нові контакти з людьми, з якими їм необхідно спілкуватися.

Основою соціалізації дітей-сиріт є трудова підготовка. У зв'язку з цим у закладах інтернатного типу змінюється зміст трудового навчання в бік виконання соціально-статусних ролей сім'янина, його індивідуалізації. Як правило, стосовно місцевих умов сільські діти залучаються до землі, міські

одержують додатково навички індивідуальної трудової підготовки, які максимально наближають вихованців до господарсько-економічних відносин сучасної сім'ї.

Розробляючи процес супроводу дітей-сиріт, необхідно збудувати комплексний підхід до вирішення цієї проблеми, створити особливі умови виховання, компенсувати прогалини в соціальній адаптації.

Ми вважаємо, що соціальна адаптація – інтеграційний показник стану людини, пов'язаний із освоєнням особистістю нового соціального середовища, норм і цінностей даного суспільства, надбанням умінь і навичок в організації власного образу життєдіяльності, характеризується здатністю до праці, спілкування, до самообслуговування; мінливістю (адаптивністю) поведінки відповідно до ролевих очікувань сім'янина.

Від народження людину супроводжують різні види діяльності. У сім'ї вони сприймаються і освоюються дитиною усвідомлено, як природна форма буття. Саме в сім'ї діти з раннього віку відчують себе активною частинкою суспільства, навколишнього світу. Разом із батьками вони залучаються до створення матеріальних благ, необхідних для задоволення потреб сім'ї і своїх власних. Діти-сироти, котрі через обставини втратили родинне середовище і виявилися вихованцями державних установ, втрачають природну потребу в різних видах діяльності. Сам процес суспільного виховання, його групова спрямованість виховної дії, жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка, постійне знаходження дітей в умовах колективу часто знижують емоційний настрій особистості, невпевненості в собі, у своїх силах і можливостях. У результаті пропадає інтерес до різних видів діяльності. Звідси – пошук нових форм виховної дії в процесі формування особистості дитини в умовах інтернатного закладу.

Відомий російський педагог О. Католіков, упроваджуючи інноваційні підходи до системи виховних заходів дітей-сиріт, прийшов до думки, що в основу виховання гідної особистості, здатної упевнено увійти до суспільства, необхідно покласти трудове виховання. О. Католіков вивчив, розвинув і

продовжив теорію трудового виховання А. Макаренка, створену в двадцяті роки минулого сторіччя для дітей-безпритульників.

У січні 1993 р. інтернат для дітей-сиріт м. Сиктивкар був перетворений в агрошколу-інтернат. При активній участі Олександра Олександровича були складені спеціальні програми з трудової та професійної підготовки вихованців різних вікових груп до свідомої трудової діяльності. Навчальні плани й програми з природознавства, економіки були синтезовані основами сільського господарства. У здобутті професії вихованцями дитячого будинку він вбачав основний шлях соціальної захищеності дітей-сиріт та їх адаптації в суспільстві. Його девізом були слова: “Всі діти наші”. Цей девіз Католиків проніс через все своє життя і не раз підтверджував його у справах.

Формування соціально адаптованої особи вихованця в процесі трудової діяльності використовують у своїй практиці багато державних установ інтернатного типу. Яскравим зразком може служити Білгородська область. Організація життєдіяльності Старооскольського, Прохоровського дитячих будинків, школи-інтернату Борисова для дітей-сиріт, Корчанської мовної школи-інтернату будується за принципом “реалізуй себе”. Педагогічні колективи цих установ відчують характерні для вихованців установ інтернатного типу відставання в сфері спілкування, емоційно-вольовій сфері, самосвідомості, соціально-трудої адаптації; з допомогою авторських комплексних програм прагнуть формувати у дітей соціальну письменність, етичні цінності й гуманістичні позиції, виховувати готовність до трудової діяльності та вже в стінах інтернатних закладів привчають до майбутнього сімейного життя.

Кількість дітей-сиріт, що зростає, вимагає від суспільства, з одного боку, вирішення цієї проблеми “всім світом” (необхідність виходу системи виховання за стіни освітньої установи), а з іншого, передбачає різноаспектність виховання, пов’язану з особливостями простору дитинства, можливостями створення виховного простору, де може формуватися соціально зріла особистість і неповторна індивідуальність. Зміни в суспільному житті, що відбулися за

останні десятиліття, відобразилися на формах і методах виховної роботи в дитячих установах.

На основі загальнотеоретичних положень про сутність виховного простору і простору дитинства можна сформулювати основні ідеї і завдання побудови позаурочного виховного простору школи-інтернату:

- це наш загальний дім (діти й дорослі рівні в правах стосовно ухвалення рішень, що стосуються організації життєдіяльності школи-інтернату);

- ми – одна сім'я (гордимся своєю сім'єю і своєю Батьківщиною; любов до малої і великої Батьківщини, патріотизм, громадянська свідомість створення теплих і “родинних” відносин у групі, в школі-інтернаті загалом, уміння безкорисливо утверджувати добрі справи);

- ми різні, але добрі один до одного (безоцінне взаємоприйняття, взаємна відкритість один одному, терпимість до різних людей, характерів, особистісних особливостей, уміння прощати, уміння зрозуміти);

- вихованці не повинні відчувати тривалий час почуття сорому, оскільки це руйнує психіку, не можна залишати їх наодинці зі своїми стражданнями, слід допомагати їм оцінити свою проблемну ситуацію і вийти з гідністю з неї;

- заміна моралізування, виховних монологів на вирішення складних життєвих ситуацій шляхом діалогу з вихованцем;

- усвідомлення власної цінності для себе й соціуму через відчуття любові та відповідальності, всебічний розвиток і зміцнення почуття власної гідності.

Сформульовані ідеї дозволяють визначити й головні системотвірні елементи виховання родинної культури молодших школярів – вихованців школи-інтернату, принципи й напрями виховної діяльності, завдання виховання. Основними принципами виховної діяльності в цих умовах є: гуманістичний характер виховання, педоцентризм і особистісно зорієнтований підхід.

Враховуючи те, що моделювання позаурочного процесу виховання передбачає побудову системи, в основу представленої моделі були покладені такі принципи: *віковий*, який передбачає добір видів, змісту і форм діяльності

відповідно до провідних потреб дітей молодшого шкільного віку; *діяльнісний*, який вказує на те, що дитину виховує не лише педагог і не за допомогою моралізування, а набутий життєвий досвід в процесі її життєдіяльності; *створення родинного культурного середовища*, який вимагає створення таких родинних відношень, які б сприяли зміцненню культури родинних взаємин, мотивації дітей на засвоєння якостей сім'янина та здоровий спосіб життя; *довіри й підтримки*, який вимагає віру в дитячі можливості, підтримку прагнення дитини до самореалізації та самоствердження; *умотивованості*, спрямований на створення умов для набуття дитиною бажання збереження і зміцнення особистого здоров'я та оволодіння спеціальними вміннями й навичками; *результативності*, який передбачає орієнтованість учасників позаурочного виховного процесу і взаємодії на якісні перетворення, завдяки яким дитина набуває нових для неї умінь і навичок, індивідуальних способів їх застосування, долучається до сенсу діяльності культури взаємин, що складає сутність її нової якості.

Таким чином, усвідомлення вихованцями норм і цінностей родинних взаємин у процесі збагачення змісту позаурочної діяльності вихованців, включення їх у різнобічні сімейні взаємини сприяє поглибленню уявлень молодших школярів про культуру родинних взаємовідносин, набуттю ними перших навичок і відповідних якостей сім'янина.

3.2. Формування елементів культури родинних взаємин в процесі взаємостосунків “брати-сестри”

На сучасному етапі становлення суспільства збільшується кількість дітей-сиріт, дітей, батьків яких позбавили батьківських прав. Основними причинами такого різкого зросту соціально не захищених дітей, на думку вчених, є зниження рівня духовності населення, збільшення випадків вроджених вад розвитку дітей, фінансова неспроможність батьків вигодувати

дитину. Ця соціальна катастрофа обертається індивідуальною трагедією для кожного малюка.

Молодший шкільний вік є особливо важливим етапом становлення людської особистості, адже з самого дитинства розпочинається формування стосунків. У цей період часу закладається фундамент морального світу дитини, формуються її уявлення про ставлення до батьків, оточуючих, груп. Це діти засвоюють під час стосунків із дорослими – у сім'ї, школі.

На жаль, діти які виховуються в школі-інтернаті, не мають можливості брати безпосередню участь у сімейно-побутових стосунках. Потреба в спілкуванні таких дітей більша, ніж у дітей, які мають батьків. Це призводить до того, що в уявленні дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, цінність сім'ї, наявність близьких та рідних людей незмірно зростають.

У молодшому шкільному віці у дітей розвивається активна потреба в спілкуванні з дорослими, які передають їм свої знання, вміння й навички, накопичені впродовж життя. Відносини, що складаються між дітьми, відбуваються в процесі взаємної діяльності з дорослими, які є основою формування у дітей позитивних якостей, одержання нових знань, умінь і навичок.

Керуючись такими положеннями, ми розкриваємо спільну діяльність дітей-родичів, як основний педагогічний чинник, спрямований на формування родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів.

Із метою дослідження цієї проблеми та визначення рівня сформованості культури родинних взаємин нами було проведено констатувальний експеримент, який проводився на базі школи-інтернату № 1 м. Івано-Франківська, Угорницької школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, Коропецької комунальної школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Тернопільська область).

Усього в цьому дослідженні було охоплено 300 молодших школярів, 40 батьків, 55 учителів та вихователів шкіл-інтернатів. Дослідження здійснювалося за допомогою комплексу спеціально опрацьованих й

адаптованих методів, зокрема довгогривалого спостереження за дітьми-родичами в різних видах діяльності та спілкування; бесід із дітьми, батьками, родичами дітей, вчителями; фіксування фактів, анкетування, інтерв'ювання; фотографічного запиту, методу розширеного протоколу, створення проблемних ситуацій; обробки й узагальнення отриманих результатів.

Розроблена нами програма формувального етапу експерименту була спрямована на:

- знайомство дітей зі своїми братами і сестрами;
- цілеспрямовану педагогічну підготовку дітей до спілкування зі своїми братами і сестрами;
- формування доброзичливого, гуманного ставлення один до одного на основі їхньої взаємної симпатії;
- визначення змісту, найбільш ефективних форм і методів спільної діяльності дітей-родичів, у процесі яких проходило б становлення і розвиток родинних взаємин;
- організацію самостійної діяльності дітей-родичів із використанням індивідуальних, колективних і масових форм роботи;
- психолого-педагогічний супровід, який формує взаємини дітей, вивчення особистості, планування роботи з дітьми-родичами, координацію роботи вихователів шкіл-інтернатів.
- розробка педагогічних вимог до створення сприятливих умов із метою організації взаємостосунків дітей-родичів (рис. 3.1).

Експериментальна робота розглядалась нами як процес, спрямований на формування родинних взаємин дітей в умовах шкіл-інтернатів. Протягом всього дослідження ми дотримувались основних принципів: зустрічі дітей проводились добровільно, за їх взаємним бажанням; у процесі організації їх спільної діяльності враховували вікові особливості, інтереси й уподобання, спілкування дітей із родичами проводили в певний час і в спеціально відведених приміщеннях.



Рис 3.1. Модель формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Одним із перших завдань, яке стояло перед нами, було ознайомлення дітей один з одним. Для цього, в основному, ми використовували індивідуальні форми роботи. Більшість дітей, які поступали в школу-інтернат не знали, що у них є брати і сестри. Таких дітей заздалегідь готували до зустрічі зі своїми рідними: разом із ними розглядали фотографії, розказували про їх інтереси, захоплення. Часто наголошувалося дітям на тому, що вони будуть краще почувати себе, коли поряд із ними будуть їхні рідні брати й сестри.

У більшості випадків при першій зустрічі діти яскраво проявляли радість, взаємну симпатію. Старші брати і сестри, яким така зустріч принесла позитивні емоції, після цього часто відвідували молодших. Діти поступово почали звикати один до одного, очікуючи з нетерпінням нових зустрічей.

Важче проходило знайомство дітей у ситуації, коли старші діти не були знайомі з молодшими. Наведемо приклад запису спостереження за дітьми – родичами, які вперше зустрілися.

Сім'я з п'яти дітей (Угорницька школа-інтернат): Оля – 1990 р.н., Коля – 1992 р.н., Іра – 1994 р.н., Вася – 1996 р.н., Іван – 1997 р.н. Обоє батьків позбавлені батьківських прав за аморальний спосіб життя. Оля знаходилась в інтернаті, коли народився Іван.

У процесі бесіди з експериментатором четверо старших дітей уперше дізнались, що в них є ще один молодший братик. На запитання експериментатора: “Хто хоче познайомитися з Іваном?” – відповіла Оля. Знайомство дітей було організовано в спеціально відведеному приміщенні. Разом із Олею експериментатор зайшов у кімнату і сказав Івану: “До тебе прийшла гостя, твоя старша сестра, яка навчається в 6 класі”. Оля підійшла до Івана, міцно обняла його й поцілувала, але розмову з братом так і не вдалося завести, Іван весь час мовчав, не відповівши на жодне запитання, яке задавала йому сестра. Оля була дуже роздратована від такої зустрічі, адже вона прагнула поспілкуватися з братиком. Єдине, що вона сказала перед виходом, – “Побачимось завтра”.

Наступного дня Оля не змогла прийти, бо була задіяна в одному з виступів, який готувався на той час у школі-інтернаті. Іван протягом цілого дня

відмовлявся від прогулянки з однокласниками, весь час стояв біля дверей і виглядав свою сестричку. Декілька раз навіть виходив на вулицю, під час обіду практично нічого не їв, перед сном без причини почав сильно плакати. На запитання вихователів: “Що сталося?”, – Іван мовчав. Через декілька днів ми попросили Олю, щоб вона зайшла. Оля не встигла зайти до кімнати, де мала відбутися їхня зустріч, як Іван вибіг із кімнати зі сльозами на очах, промовляючи такі слова: “Скажи, що ти мене не залишиш і будеш приходити до мене”. Оля міцно обняла братика і промовила: “Обіцяю”. Після цього Іван показав сестрі іграшки, з якими йому найбільше подобається гратися, познайомив зі своїми друзями. Обоє від такої зустрічі були задоволені, а ввечері Іван усе гарно з’їв і з усміхом пішов спати, промовляючи “У мене є сестра”.

У процесі дальшого спостереження за взаєминами дітей ми помітили, що Іван прив’язався саме до старшої сестри, незважаючи на те, що до поступлення в інтернат нічого про неї не знав. Вони годинами могли сидіти в кімнаті та спілкуватися. Іван розказував Олі про свої справи в школі, про друзів, про інтереси й бажання. На заняттях із художньої праці Іван виготовляв подарунки для сестрички. Оля також дуже полюбила свого найменшого братика. Кожного дня приходила до нього, чистила йому одяг, взуття. Після закінчення школи-інтернату для дітей-сиріт Оля пішла вчитися на заочне відділення одного з навчальних закладів та почала підробляти в школі-інтернаті прибиральницею. На питання: “Чому ти вирішила саме так?” Оля відповіла, що хоче бути поряд зі своїми братами і сестрами, які навчаються в школі-інтернаті, а особливо - зі своїм найменшим братиком – Іваном, якого так сильно полюбила.

Наведений вище приклад проведеної вихователями роботи свідчить про те, що особистісне спілкування дітей сприяє розвитку в них родинної прив’язаності, а в кінцевому - результаті й формуванню родинних взаємин.

Однак не завжди діти позитивно сприймали своїх братів і сестер, навіть за умови проведеної попередньої підготовки. З цією метою ми використовували методи, які сприяють розвитку відчуттів емпатії і поваги до старших: розглядали з дітьми фотографії їхніх рідних, дуже часто говорили про роль

старших у сім'ї, читали твори художньої літератури, в яких оповідається про сімейні взаємини. Серед таких оповідань в основному були твори відомих педагогів, зокрема К. Ушинського, В. Сухомлинського, а також народні казки, прислів'я і приказки з цієї тематики.

У проведенні бесід за прочитаними оповіданнями і казками ("Сестриця Оленочка і братик Івасик") вияснили, що молодші школярі відмічають неправильну поведінку молодших від себе братів і сестер: "Погано зробив Івасик, що не послухав сестру", "Старша сестра все правильно сказала, а Івасик не послухав і трапилась біда". Діти вчаться таким чином співпереживати Оленці в її горі й, водночас жаліють Івасика. Враження від прочитаної казки і проведених за її змістом бесід виявляються наскільки яскравими, що в результаті у випадках недисциплінованості діти кажуть: "Слухайся, бо твоєму братику буде за тебе неприємно".

Після проведення такої роботи молодші школярі стають більш уважними до своїх сестер і братів, стараються порадувати їх хорошою поведінкою в школі-інтернаті, добрим вчинком у випадку неслухняності, впертості. Вихователям достатньо сказати, що твоєму братику чи сестричці буде неприємно дізнатись про недобрий вчинок, і дитина різко змінює свою поведінку на кращу.

Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці виступає навчання, однак діти охоче полюбляють гру, яка складає необхідні враження для формування позитивних взаємин. Із цією метою ми використали спільну гру для формування у вихованців шкіл-інтернатів гуманних, дружніх, родинних взаємин.

Враховуючи наукові дослідження (Л. Бочкаревої, В. Воронової, З. Лиштван та ін.), для формування у дітей готовності прийти на допомогу в будь-який момент, проявів взаємодопомоги, піклування один про одного найкраще використовувати сюжетно-рольові ігри на побутові теми. До них ми відносили догляд за маленькою дитиною, виховання дітей у сім'ї та, пов'язане з ними,

піклування з боку батьків, дідусів і бабусь, а також старших братів і сестер, святкування сімейних свят.

Аналіз даних експериментальної роботи показав, що діти молодшого шкільного віку, які виховуються в школах-інтернатах, не вміють гратися в найпростіші ігри на родинну тематику, такі як “Матері і дочки”, “Сім’я”. І це можна пояснити тим, що 80% таких дітей ніколи не мали сім’ї і ніколи не вступали в родинні взаємини. Вихователі, які працюють із цими дітьми (зокрема, Горбач Марта Степанівна, Школа-інтернат для дітей-сиріт м. Івано-Франківськ), стараються в своїй педагогічній роботі не вживати в повсякденному житті слово “мама”, “тато”. На нашу думку, це – педагогічно неправильно.

Проводячи з дітьми сюжетно-рольові ігри, ми зіткнулися з такою проблемою, що досить часто діти не можуть відобразити в іграх свої особистісні враження від тих, кого вони побачили. Тому декілька разів доводилось пояснювати дітям, як необхідно правильно гратися в ігри на родинну тематику.

Наведемо приклад однієї такої гри, яку ми проводили в Угорницькій школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування.

Ролі діти розподілили між собою самі. Звичайний робочий день.

Ранок починається з того, що мама будить своїх дітей. Діти встають, вмиваються, чистять зуби, роблять зарядку. Старші діти допомагають молодшим заправити ліжко. Мама разом із бабусею готує дітям сніданок. Дідусь допомагає внучці зібратися в дитячий садочок. Після цього вся сім’я снідає.

Поснідавши, батько веде двох дітей у школу, а найменшу сестричку дідусь веде у садочок. Мама пеленає і одягає немовлятко і йде з ним гуляти. Бабуся залишається вдома і готує обід.

У школі діти вчать, граються, танцюють, малюють тощо. Після закінчення уроків двоє дітей повертаються зі школи додому. Всі члени сім’ї, крім батька й сестрички, яка в цей час знаходиться ще у садочку, а батько на роботі, обідають. Після чого діти допомагають бабусі прибрати зі столу й помити посуд. Після невеличкого відпочинку діти сідають робити уроки.

Повертаючись додому з роботи, батько забирає Іринку із садка, купляє по дорозі необхідні продукти, мама готує вечерю, дідусь читає газету, бабуся переглядає улюблений серіал.

Після вечері, коли діти разом із дідусем і татусем відпочивають, мама й бабуся готуються до дня народження Оленки, котрій завтра виповниться один рочок. Мама й бабуся печуть торт. Всі інші члени родини готують власними руками подарунок для маленької Оленки. Дарування подарунків до свят – це сімейна традиція цієї родини.

День закінчується тим, що мати й батько купають маленьку Оленку, найстарший синочок їм допомагає. Після чого мама вкладає дітей спати і співає колискову.

День закінчений.

Сюжет цієї гри розвивався на різних етапах по-різному. Так, на початку гри діти знайомилися з дійовими особами та їхніми рольовими взаєминами. Надзвичайно великої уваги при цьому надавали інтонації у спілкуванні близьких людей (щирість, доброзичливість, співчуття, взаєморозуміння). При цьому враховувались і словесні прояви піклування, співпереживання, співчуття у важку хвилину, а також міміка й жести дітей, здатні відобразити позитивний емоційний стан усіх задіяних членів сім'ї.

Проводячи систематично з дітьми такі ігри, а також бесіди за казками вище згаданих авторів, у дітей дедалі більше розширювалось уявлення про зміст гри “Сім'я”, появлялися нові ролі: “мама” доглядає за маленькою дитиною – купає її, пеленає, гуляє з нею, вкладає спати. Варто зазначити, що молодші школярі разом із вчителем музики вивчили спеціально колискові пісні, які застосували під час цієї гри і, як виявилось пізніше, взагалі співати не вміли. Систематичні спостереження за дітьми, а також постійні бесіди з вихователями показали, що ці колискові діти застосовували не тільки під час гри, але й співали їх перед сном своїм молодшим братам і сестрам.

Таким чином, робота з дітьми під час проведення сюжетно-рольових ігор сприяла вихованню в дітей молодшого шкільного віку чутливості, доброти, уваги та взаєморозуміння.

Наприкінці навчального року, оволодівши всіма навичками гри, діти вже самостійно гралися в “родичів” – братів і сестер, мами й татуся, бабусі й дідуся, тітки й дядька, двоюродних і троюрідних братів і сестер (школа-інтернат для дітей-сиріт м. Івано-Франківськ).

Наступні спостереження за дітьми молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів показали, що діти дедалі частіше грають у гру “Сім’я”, яка вже стала їх найулюбленішою. У бесідах молодші школярі могли вже чітко пояснити роль матері й батька в сім’ї, назвати їхні обов’язки в сім’ї, які вони повинні виконувати стосовно дітей.

Отже, систематична робота з дітьми молодшого шкільного віку в позаурочний час в аспекті ознайомлення їх із функціональними обов’язками членів сім’ї сприяла розширенню в них знань про взаємини близьких людей. Навчаючись гратися в ігри з родинної тематики та засвоївши пізніше навички такої поведінки з родичами, діти проявляють почуття турботи один про одного, співчуття, доброзичливості, готовності прийти на допомогу.

Надзвичайно важливу роль у формуванні міцних родинних взаємин у дітей-родичів мало трудове виховання. Для організації спільної трудової діяльності нами використовувались різноманітні види робіт: праця на при-шкільному подвір’ї, квітнику, в кімнаті художньої праці. Форма організації дітей-родичів була різною: індивідуальною – поряд старша та молодша дитина ; організація маленької групи (2-3 особи – одна сім’я); колективної – (5-8 осіб – одна велика сім’я). У цій групі обирався бригадир, який відповідав за кінцевий результат роботи. Таким чином, формувались “сімейні об’єднання” родичів. Організуючи їх, вихователі враховували не тільки родинні зв’язки, але й індивідуальний досвід дітей, їхні навички та вміння, вікові особливості.

До вихованців молодшого шкільного віку ставились досить важкі умови праці: навчитися домовлятися про сімейні дії, в міру своїх сил допомагати

старшим, доводити розпочату справу до кінця. Запропоновані форми організації спільної діяльності сприяли формуванню у дітей навичок співпраці, вміння долати труднощі, прагнення добросовісно виконувати доручену справу.

Ми відмітили, що у старших дітей у свою чергу формується готовність допомогти молодшій дитині, навчити тому, що дається їй важко. Наприклад, сім'я з семи чоловік: Іра – 9 клас, Катя – 7 клас, Андрій – 6 клас, Олег – 4 клас, Володя – 3 клас, Наталя – 2 клас, Марійка – 1 клас. Вихователька попросила дітей розсадити розсаду квітів. Перш, ніж розпочати роботу, діти вибрали Іру бригадиром. Вона пояснила й показала, що і як потрібно робити, розподіливши обов'язки кожного. Незважаючи на те, що всі діти мали свою ділянку роботи, але працювали один біля одного, це їм допомагало, надавало натхнення до роботи. Так, Андрій допомагав Наталі, говорячи при цьому, що потрібно працювати акуратно. В Олега виникла ідея посадити клумбу всім сімейством, на що діти з радістю погодились. Діти разом, самостійно, без допомоги вихователів, посадили клумбу. Після чого Олег оцінив, що всі працювали старанно й акуратно.

У процесі спільної праці молодші школярі одержали нові знання про квіти та спосіб догляду за ними. На вищенаведеному прикладі діти самостійно навчилися розподіляти між собою обов'язки, допомагали один одному при виконанні спільного доручення, ставились один до одного доброзичливо, з почуттям любові та відповідальності. В усіх членів родини після спільної самостійної діяльності появилася спільна мета – продовжувати доглядати за своєю сімейною клумбою, яку вони посадили.

У ході організації спільної трудової діяльності відкриваються більші можливості для виховання позитивних взаємин між родичами, формування у них колективізму, готовності прийти на допомогу один одному, почуття відповідальності за доручену їм справу. В результаті спільної трудової діяльності у дітей появляються позитивні емоційні переживання, бажання досягти високих результатів.

Масова форма роботи, спрямована на формування культури родинних взаємин дітей, сприяє встановленню між ними довірливих взаємин у формі традицій, аналогічних до сімейних. А. Макаренко вважав, що традиції – це досвід попередніх поколінь, про який треба пам'ятати й поважати. Традиції, за словами Р. Рімбург, це “...історично складені стійкі норми і принципи взаємних відношень людей, які передаються з покоління в покоління” [203, 3].

За визначенням М. Стельмаховича, “традиція – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління” [243, 42]. У Родинно-сімейній енциклопедії “традиції” визначаються як “...форма діяльності і поведінки, а також звичаї, правила, цінності, уявлення, які мають міцне історичне коріння та передаються з покоління в покоління [207, 341]”. Ці визначення мають право на життя, оскільки характеризують “традиції” як стереотипізовані норми поведінки, звичаїв, смаків, обрядів, свят, що передаються із розвитком поколінь.

За результатами експериментальної роботи, яка проводилась у Коропецькій школі-інтернаті, можна визначити зміст і форми діяльності, на основі яких сформувались “сімейні традиції”. Так, наприклад, діти-родичі неодноразово фотографуються при відвідуванні пам'яток архітектури, під час екскурсій, під час проведення ранків та вечорів відпочинку в школі-інтернаті. За допомогою вчительки і виховательки випускного класу початкової школи було оформлено “сімейний альбом”. Під час проведення святкової лінійки з нагоди закінчення 2004-2005 навчального року старші школярі дарували своїм молодшим братам і сестрам подарунки, виготовлені власними руками. Після цього кожний випускник школи-інтернату передавав “сімейний альбом” наймолодшому братику чи сестричці, які зберігали його й поповнювали новими фотографіями. При зустрічі з родичами діти з радістю переглядали фотографії, ділилися своїми враженнями.

Однією з традицій, яка сприяла формуванню спільної мети і взаємодопомоги, стала посадка “сімейного дерева” в день закінчення школи на подвір'ї школи-інтернату. Закінчуючи навчальний заклад, старші передавали естафету

догляду за “сімейним деревом” своїм молодшим братам і сестрам (Коропецька школа-інтернат).

У формуванні культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку велику роль відігравала групова форма роботи, яка пізніше стала традиційною, щомісячне святкування днів народжень вихованців. Святкування днів народжень проводилось у присутності вчителів і вихователів школи-інтернату. До проведення таких святкувань діти готувались заздалегідь: вивчали вірші, пісні, танці, а також самостійно виготовляли подарунки для своїх родичів. Свято здебільшого проходило цікаво і весело, приносячи дітям багато позитивних емоцій. Після урочистого святкування всі діти гуртом ішли у їдальню, де на них чекав святковий пиріг. Після чого вони гралися в ігри, фотографувалися на згадку про проведене свято.

Проведена педагогами робота дала дуже хороші результати. Внаслідок цього діти почали розуміти, що радість від спілкування з рідними та близьким людьми зближує їх, приносить спільне задоволення.

Неабияку роль у створенні “сімейних традицій” відігравали спільні сніданки дітей. Вони проходили в їдальні школи-інтернату у святкові дні. Цього дня вихователі разом із дітьми-родичами сервірують стіл, ставлять вази з квітами. Зранку старші брати і сестри допомагають молодшим святково одягнутися, причесатися, після чого всі дружньою сім’єю направляються в їдальню, де їх чекає святковий стіл.

На початкових етапах нашого дослідження після сніданку діти йшли до ігрової кімнати, де гралися зі своїми родичами. У такому випадку спілкування давало позитивний результат, але було надто коротким.

На наступних етапах нашої роботи, коли брати й сестри сильніше прив’язалися один до одного, виникло спільне бажання побути якнайдовше разом. Для дітей у цьому випадку вихователі організовували екскурсії, на які діти з великим бажанням погоджувались іти. Під час екскурсії старші опікувались меншими, розказували їм про пам’ятні місця, де вже побували, а потім всі разом фотографувались для спільного “сімейного альбому”.

Систематична організація таких заходів, які стали пізніше “сімейними традиціями”, сприяла згуртованості дітей, об’єднувала їх спільними інтересами й уподобаннями, співпереживаннями. Одночасно молодші брати та сестри постійно відчували турботу й увагу старших братів і сестер, а старші завжди були для молодших прикладом.

Таким чином, підсумовуючи, робимо висновок, що родинні взаємини дітей найбільш активно формуються в процесі спільної діяльності. Для цього слід використовувати казки й оповідання різних авторів, проводити з дітьми бесіди, переглядати спільні фотографії. Елементи спільної навчальної діяльності, позанавчально-ігрової діяльності, проведення різноманітних свят і вечорів відпочинку також сприяють розвитку у дітей родинної прив’язаності один до одного. Спільна діяльність дітей-родичів розвивається від індивідуальних форм спілкування до колективних (сімейні об’єднання).

У процесі позаурочної ігрової діяльності найбільш важливою подією, що утверджується в свідомості дитини, є зміна її внутрішньої позиції стосовно своєї діяльності – дитина починає переживати зміни, що відбуваються в ній самій, моменти свого зростання, усвідомлювати свій новий статус суб’єкта привласнення позанавчально-ігрового досвіду.

Систематичні зустрічі дітей сприяють зміцненню родинних зв’язків, справляють позитивне враження на формування необхідного досвіду спілкування, що так важливо для дітей, які зовсім не знали сім’ї або яким доводилось спостерігати за негативними взаєминами своїх батьків.

У процесі дослідження з’ясувалось, що зміст і форми діяльності дітей-родичів залежать від допомоги й підтримки з боку вихователів шкіл-інтернатів.

3.3 Організація педагогічної співпраці вчителів-вихователів початкової школи-інтернату з родичами вихованців

Процес підготовки вчителя до роботи з родичами молодших школярів потребує визначення, наукового обґрунтування психолого-педагогічних умов,

що впливають на підвищення ефективності виховного процесу в школі - інтернаті з виховання культури родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку.

Умови, як зазначає М. Козій, – це багатопланова і змістовна дефініція, суть якої складають обставини, від яких залежить характер взаємин, зокрема між педагогами, дітьми-родичами, учнями. З одного боку, умови акумулюють у собі вимоги широкого плану – соціальне замовлення суспільства, особливості соціально-економічної та соціокультурної ситуації. З другого, умови мають враховувати внутрішньо-впливові чинники в процесі взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності, специфіку психолого-педагогічної ситуації, певне соціальне середовище [110, с. 118-121].

За сприятливих педагогічних умов забезпечується ефективна професійна підготовка вчителя початкових класів до роботи з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин. З огляду на зміни, що відбуваються в школі-інтернаті, у ставленні суспільства до проблем дитинства та системи педагогічної освіти, підготовка вчителя до роботи з родичами у вихованні культури взаємин повинна включати систему цілеспрямованої упорядкованої сукупності методів і засобів організації навчального процесу (С. Гончаренко, О. Савченко, С. Сисоєва), ґрунтуватися на цілісному підході до організації педагогічного процесу у навчальних закладах (В. Кравець, В. Семиченко). Існують різні погляди щодо вдосконалення професійної підготовки вчителя [211; 217; 218; 130 ін.].

На думку В. Кравця, В. Семиченко, формування гармонійної особистості можливе лише в цілісному навчально-виховному процесі. Саме тому вирішити завдання, поставлені суспільством перед школою, зможе вчитель, у якого розвинене системне бачення педагогічного процесу як цілісного явища та сформована готовність до його реалізації [131; с. 164].

Н. Ничкало, Л. Рувінський вважають, що конструювання особистості вчителя повинно ґрунтуватися на теорії діяльності. Тож система професійної підготовки вчителя має спрямовуватися на формування необхідних для цієї

діяльності вмінь: проєктувальних, адаптаційних, організаторських, мотиваційних, комунікативних, гностичних, конструктивних.

У професійній підготовці вчителя (І. Зязюн, В. Оржеховська) важливу роль відіграє гуманітарна культура, оволодіння якою спонукає до осмислення філософських, моральних основ педагогічної діяльності, що дає змогу моделювати тип особистості педагога відповідно до ціннісних орієнтацій суспільства. Тому основним засобом реалізації культурологічного підходу є гуманізація змісту початкової освіти [88; с. 128].

Актуальним є застосування особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, В. Кан-Калик), коли оволодіння професією вчителя, педагогічною майстерністю, підвищення кваліфікації здійснюється на індивідуально-особистісному рівні. Цей підхід складає основу технології гуманістичної професійної освіти і забезпечує: а) задоволення потреби особистості в позитивному ставленні до неї інших людей, самоповазі, у прагненні до самоактуалізації; б) формування ціннісного ставлення до себе, інших людей, до людства; в) створення сприятливого середовища для самовиховання та саморозвитку особистості [21; с. 80].

Згідно з позицією теорії соціалізації особистості (А. Капська, А. Мудрик, С. Ковальов) учитель має бути професійно підготовленим до передачі позитивного соціального досвіду людства оптимальними способами [96; с. 119].

Наше дослідження ґрунтувалося на перерахованих вище концептуальних позиціях психолого-педагогічної науки щодо побудови процесу професійної підготовки вчителя початкових класів до роботи з родичами. Розробляючи власну методику виховання культури родинних взаємин, ми спиралися на методичну систему роботи зі студентами вищого навчального закладу, розроблену І. Сиченіковим і В. Каганом. Вона спрямована на побудову проєктів педагогічної діяльності і їх реалізацію в процесі навчання від науки до практики. Основна ідея полягає в тому, що особистість сучасного вчителя формується в цілісному довготривалому процесі, який сприяє розвитку

системного бачення навчально-виховного процесу і готовності його реалізувати [91].

Підготовку й підвищення рівня кваліфікації вчителя початкових класів школи-інтернату до роботи з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин ми розглядаємо, як підсистему цілісної системи професійної підготовки вчителя початкових класів, оскільки вона відповідає таким характеристикам педагогічної системи, як динамічність, постійний розвиток, упорядкований характер змін, структурованість та взаємодія з іншими системами.

Так, у педагогічній системі процес навчання та виховання здійснюється в умовах видозміни педагогічних цілей та виникнення нових завдань у галузі навчання й виховання в процесі розвитку суспільства й постійного оновлення змісту освіти, на основі якого формується зміст навчальних предметів, а також в умовах удосконалення старих і створення нових форм і методів навчання та виховання, а також постійного оновлення контингенту учнів і педагогічних кадрів.

Завдяки суспільному, соціальному та науково-технічному прогресу педагогічні системи вдосконалюються, розвиваються в структурному, функціональному та історичному аспектах за певною логікою. Зміни, які в них відбуваються, мають упорядкований характер і відповідають цілям виховання, освіти та навчання молодого покоління та дорослих людей.

У своїй роботі ми вживаємо поняття “педагогічна система”, структурні та функціональні компоненти якої досліджені Н. Кузьміною з позиції загальної теорії систем. Виділяємо такі структурні компоненти підготовки вчителя до роботи з батьками: цілі, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, суб’єкти педагогічної діяльності.

Функціонування педагогічної системи підпорядковується цілям саморозвитку вчителя, готовності до роботи з батьками у вихованні культури міжособистісних взаємин, змісту навчально-виховної інформації, способам педагогічної комунікації. Учитель є для батьків не лише основним носієм знань

щодо цілей, змісту навчально-виховної інформації, засобів взаємодії, власної діяльності. Він – помічник у відкритті нових знань і забезпеченні нерозривності культури поколінь через організацію передачі позитивного соціального і педагогічного досвіду.

Враховуючи мету нашого дослідження, ми зосередили увагу на вивченні системоутворювальних зв'язків – різних типів взаємодій “вчитель – родичі” та “вчитель – учні”, які концентрують у собі педагогічну, дослідницьку, комунікативну, організаторську функції учителя початкової школи.

У загальному розумінні взаємодію можна розглядати як “організацію спільних дій індивідів, груп та організацій, що дають їм змогу реалізувати спільну для них роботу” (А. Мудрик). Структуру взаємодії становлять: а) суб'єкти взаємодії; б) взаємний зв'язок; в) взаємовплив суб'єктів взаємодії; г) взаємні зміни суб'єктів спілкування. Взаємодія є систематичним стійким виконанням дій, на які реагуватиме партнер. Діями визначаються дійовий суб'єкт, об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; засоби дії; методи дії чи способи використання засобів впливу; реакція індивіда, на якого впливають, або результат дії [159].

Взаємодію “вчитель – родичі” як процес характеризують взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння. Індивідуально-типологічною основою взаємодії “учитель – родичі” є стиль їхнього спілкування, в якому виражені комунікативні особливості, характер стосунків, психологічна індивідуальність кожного.

У взаємодії “учитель – родичі” розрізняють такі стилі спілкування: авторитарний, дружній, творчо-продуктивний, заграваючий, діловий, вимогливий, дистанційний, позиційний. Стилi спілкування впливають на взаємини вчителя з родичами вихованців і поділяються на емоційно-позитивні (солідарність, схвалення, послаблення напруження); ділові (пропозиція, прохання висловити думку, прохання надати інформацію, прохання звернутися) та емоційно-ділові (відхилення, напруження, антагонізм) [259].

Особливою формою інформаційного обміну вчителя з родичами вихованців є взаємовідображення один одного в процесі спілкування, що має назву “соціальна перцепція”. Вперше цей термін запровадив Д. Брунер для позначення соціальної зумовленості пізнавальних процесів. У соціальній психології соціальною перцепцією пізніше почали називати процеси сприйняття соціальних об’єктів – окремих індивідів, соціальних груп чи великих соціальних спільнот.

Ефективність професійно-педагогічного спілкування вчителя з родичами залежить від рівня сформованості його комунікативної культури, наявності в соціально-психологічній структурі рефлексії – здатності усвідомлювати свої внутрішні психічні стани та сприймання себе іншою людиною; емпатії – здатності співпереживати та співчувати іншій людині; динамізму – здатності до ініційованого й гнучкого впливу на партнера по спілкуванню; емоційної стійкості – здатності володіти собою.

Для побудови педагогічної взаємодії з родичами учнів на високому професійному рівні вчитель початкових класів повинен чітко уявляти структуру спілкування. В.А.Кан-Калик виділяє чотири етапи комунікації, які становлять структуру педагогічної взаємодії [95].

На першому (прогностичному) етапі – моделюванні – педагог закладає контури майбутньої взаємодії, планує і прогнозує зміст, структуру та засоби спілкування, визначає мету взаємодії, аналізує стан співрозмовника та ситуацію, планує можливі способи та тональність комунікації, прогнозує сприймання співрозмовником змісту взаємодії.

Початковий етап спілкування має на меті налагоджування емоційного й ділового контакту в педагогічній взаємодії. В. Кан-Калик називає цей етап “комунікативною атакою”. На початковому етапі ініціативу виявляє вчитель, що дає йому змогу керувати спілкуванням. Важливе значення для вчителя має оволодіння технікою швидкої взаємодії зі співрозмовником та висування ініціативи, яку передасть співрозмовникові на наступному етапі спілкування.

Керування спілкуванням з боку вчителя розглядається як свідомо й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до поставленої мети. На цьому етапі родичі дітей та вчитель обмінюються думками, оцінками.

На етапі аналізу спілкування вчитель зіставляє мету, зміст, засоби та результати взаємодії, а також моделює подальше спілкування з батьками.

Професійне педагогічне спілкування потребує від учителя наявності таких умінь: а) оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, які постійно змінюються; б) правильно планувати й здійснювати систему комунікації; в) швидко й точно обирати адекватні комунікативні засоби, які відповідають ситуації спілкування; г) постійно підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Досягнення контакту як психологічної згоди можливе за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію, що приймається партнером у конкретній ситуації. Ознаками того, що в процесі спілкування вчитель налагодив контакт із родичами учня, є: взаємне особистісне прийняття вчителя і батьків, відкритість у стосунках, відвертість у висловлюваннях; згода у головних змістових положеннях взаємодії, прийняття думок один одного як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні; наявність емоційного резонансу, зацікавлення подальшою взаємодією.

Оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для взаємодії учителя з батьками учнів, дає змогу змінювати стиль управління соціально-психологічними процесами та максимально використовувати індивідуальні особливості педагога [147]. Висока культура педагогічного спілкування вчителя початкових класів є в цьому разі соціально-психологічним фундаментом творчої взаємодії учителя з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин.

Культура педагогічного спілкування як частина загальної культури вчителя є реалізацією його здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування, які акумульовані в історичному досвіді

людства. Творче їх застосування орієнтоване на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого вчителя початкових класів [180, с. 154].

Визначаючи культуру педагогічного спілкування вчителя як один із аспектів його культурного розвитку взагалі, науковці зауважують, що виділення в структурі загальної культури особистості підсистем культури спілкування – моральної, естетичної та інших – можливе тільки теоретично, з метою вивчення механізмів формування вмінь і навичок педагогічного спілкування вчителя, зокрема його підготовки до роботи з родичами вихованців. Моральна культура, естетична культура, культура спілкування як аспекти цілісної культури особистості проявляються не ізольовано, а взаємоперехрещуються у певних своїх істотних характеристиках і тому функціонують взаємозумовлено, в єдності. Культура педагогічного спілкування як система характеризується взаємопроникненням компонентів як усередині її самої, так і стосовно інших підсистем загальної культури вчителя.

Культура педагогічного спілкування – явище поліфункціональне, оскільки виконує нормативно-регулюючу, самоцільову, інструментальну та індивідуалізаційну функції. Культура спілкування кожного конкретного педагога зумовлена його внутрішнім світом, психофізіологічними особливостями, що відображається у стилі педагогічного спілкування з родичами учнів.

Однією з конкретних психологічних форм здобуття вищої освіти, підвищення професійної кваліфікації є професійна спрямованість і мотивація.

Змістом професійної спрямованості та мотивації у підготовці вчителя початкових класів до роботи з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин є:

- а) готовність учителя до співпраці з родиною молодшого школяра – навчально-пізнавальні мотиви;
- б) усвідомлення суспільних потреб і соціальної значущості ролі сім'ї у вихованні культури взаємин батьків і дітей – соціальні мотиви;

в) набуття високої професійної кваліфікації у сфері роботи з родичами професійні мотиви.

Як стверджують дослідники, вихователь школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, як центральна фігура навчального і позаурочного виховного процесу, забезпечує такі ділянки роботи: 1) цілевизначальну: трансформація загальних цілей і завдань школи на на сучасному етапі розвитку суспільства у конкретні завдання класу, проектування особистості учня; 2) операційно-організаторську, що полягає у плануванні та реалізації розвивальних освітніх та виховних завдань, у створенні відповідного стилю стосунків у класі й поза ним, відборі матеріалів для позаурочної діяльності учнів; 3) морально-побутову: забезпечення учнів твердим та м'яким інвентарем, одягом та взуттям, навчальними й поза- навчальними засобами, створення затишку у спальнях, контроль за своєчасним харчуванням та за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог [20; 143, с. 155-158].

Знання вчителя-вихователя школи-інтернату з проблеми виховання культури родинних взаємин поділяємо на такі блоки: а) загально-педагогічний (знання цілей та завдань родинного виховання, основ виховання культури родинних взаємин та їх висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі); б) психолого-педагогічний (знання психофізіологічних особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку, обізнаність із сучасними технологіями родинного виховання); г) етнопедагогічний (знання української родинної педагогіки та культури родинних взаємин); д) специфічний.

Основними функціональними компонентами підготовки вчителя початкових класів до роботи з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин є педагогічні вміння. За логікою навчально-виховного процесу виділяють такі групи вмінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [55, с. 338].

До гностичних умінь вчителя початкових класів шкіл-інтернатів у роботі з родичами відносять: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення перспективного педагогічного досвіду, дослідження власної

педагогічної діяльності, особливостей педагогічної ситуації. Проектувальні вміння вчителя початкових класів – це виконання дій, пов'язаних із плануванням педагогічної діяльності з рідними молодших школярів, проектуванням педагогічних цілей і завдань, моделюванням засобів, методів, прийомів педагогічної діяльності з батьками, передбаченням можливих наслідків застосування системи педагогічних завдань. Оволодівши конструктивними вміннями, вчитель спроможний виконувати дії, пов'язані з композиційною побудовою заняття з родичами учнів або виховного заходу, моделюванням різних варіантів їх проведення (з урахуванням вимог навчальної програми, плану виховної роботи, конкретної ситуації), плануванням та вибором конкретних форм, методів, прийомів щоденної і поточної роботи з родичами. Комунікативні вміння – це здатність налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з усіма учасниками педагогічного процесу, допомагати рідним оволодівати різними способами виховного впливу на своїх дітей, підвищувати рівень культури родинної взаємодії, запобігати конфліктним ситуаціям у спілкуванні та взаєминах, створювати доброзичливу психологічну атмосферу в родині. Організаторські вміння потрібні для виконання дій, пов'язаних із організацією навчально-виховного процесу в класній, позакласній та позашкільній діяльності: уроки, інтегровані заняття, родинні свята, конференції тощо.

Засвоєння знань та сформованість усіх груп умінь на достатньо високому рівні забезпечує творче конструювання навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ для підготовки вчителя початкових класів до роботи з родичами молодших школярів у вихованні культури родинних взаємин.

Опишемо досвід роботи підвищення кваліфікації вчителів-вихователів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт Хмельниччини в контексті нашого дослідження. Зокрема, нами були проведені теоретичні й практичні заняття з педагогічними працівниками таких закладів. Ця робота включала такі етапи: 1) інформаційне забезпечення (розробка програми інформаційно-психологічної освіти вчителів, вивчення психолого-педагогічної літератури, інформування

педагогів шкіл-інтернатів із питань толерантності, підвищення їх педагогічної культури, проведення занять на теми “Комунікативна компетентність особистості”, “Толерантне спілкування”, проведення міні-педради “Створення толерантної атмосфери в школі-інтернаті”; 2) формування партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин і вдосконалення комунікативних якостей педагогів із позиції їх толерантної взаємодії з учнями, проведення спецсемінару “Школа без агресії: проекти бачення педагогів школи-інтернату” та круглого столу “Створення атмосфери толерантності в школі інтернаті для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки”, анкетування з питань толерантного ставлення вчителів, учнів, проведення міні-педради “Педагогіка підтримки дитини-сироти в процесі особистісно орієнтованого виховання”; 3) формування вмінь і навичок толерантного спілкування, вдосконалення комунікативної сфери вчителів та учнів, проведення тренінгу солідарності, вироблення стратегії і тактики ефективного педагогічного спілкування, бесіди, рольові ігри “Грані відмінності”, “Маленькі жертви”, “Безлюдний острів”; 4) оціночно-результативний етап – визначення шляхів подолання особистісних труднощів педагогів у сфері стосунків “Я” та “Інші”, бесіди, індивідуальні консультації, діагностика, проведення міні-педрад із питань особистісно-орієнтованого спілкування (“Класна година в системі особистісно орієнтованого виховання”, “Педагогіка підтримки дитини-сироти в процесі особистісно орієнтованого виховання”, “Чи легко бути толерантним”, “Позитивне мислення”) та ін. [20, 192-195].

У нашому дослідженні процес підготовки вчителя початкових класів до роботи з родичами у вихованні культури родинних взаємин потребував відповідного методичного забезпечення. Робота проводилася із 145 студентами педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 24 вихователями шкіл-інтернатів під час підвищення їх кваліфікації в Івано-Франківському інституті післядипломної педагогічної освіти та 6 молодими вихователями молодших школярів школи-інтернату для дітей-сиріт м. Івано-Франківська. Серед системи заходів важлива роль

належала курсу “Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів”. Крім цього, для студентів педагогічного інституту та вихователів школи-інтернату зміст програми спецкурсу тематично не збігався з проблемами, які висвітлюють дисципліни психолого-педагогічного циклу, і не повторював їх. Він передбачав поглиблення та розширення питань, що названі у базових курсах, але не повністю розкриті. Такий підхід, заснований на принципі компліментарності (додатковості), дає змогу вдосконалити професійно-педагогічну підготовку вчителя початкових класів.

Розділ “Педагогіка родинного виховання” складався з тем: Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів, психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей, характеристика батьківської позиції та стилів батьківської поведінки. Роль батьків у вихованні дітей молодшого шкільного віку, основи виховання культури міжособистісних взаємин в сім’ї.

У процесі вивчення курсу теоретичний матеріал обов’язково підкріплювався та ілюструвався прикладами з педагогічної практики. На семінарах використовувалися активні методи навчання: дискусії, відеофрагменти педагогічних ситуацій, уроків та їх аналіз; анкетування; творчі завдання. Важливим доповненням у створенні атмосфери сприйняття педагогами змісту поняття “культура родинних взаємин” було використання на заняттях афоризмів, що мають культурно-етичний зміст з проблеми виховання дітей у сім’ї. Будучи джерелом особистісно-морального досвіду вчителів, афоризми відображають шлях етично-культурних пошуків людства, результат відпрацювання норм культури взаємин для кожної окремої людини.

Систематична робота з використання на заняттях висловлювань великих людей була спрямована на те, щоб перетворити афоризм на етичну опору для вчителя, дати йому інструмент для керування взаєминами з родичами і оцінювання взаємодії з ними на моральній основі.

На практичному (методичному) рівні підвищення своєї кваліфікації учителі початкових класів школи-інтернату для дітей-сиріт м. Івано-

Франківська опанували знання з родинознавства, виконували диференційовані завдання, складені з урахуванням їхнього рівня кваліфікації та педагогічного стажу роботи в початковій школі.

У методичних рекомендаціях до навчального курсу “Я і Україна” в 1 – 2-му класах чотирирічної початкової школи ми запропонували вчителям початкових класів календарно-тематичний план до розділу “Рід, рідня, родина” [199], який розкриває основні родинознавчі поняття та доповнює програмовий матеріал. Ключові поняття: виховний ідеал родини та сім’ї, цінності родини та сім’ї, родинна і сімейна культура побуту, культура сімейного відпочинку, культура життєдіяльності сім’ї, культура мови батьків і дітей, культура взаємин батьків і дітей та інші допомагали вчителям початкових класів орієнтуватися в системі знань, передбачених іншими дисциплінами, програмою позакласної виховної діяльності, що забезпечувало різнобічність та перспективність навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Апробація цього курсу засвідчила його ефективність. У процесі аналізу ставлення вчителів до курсу “Педагогіка”, зокрема розділу “Педагогіка родинного виховання молодших школярів”, з’ясувалося, що за доцільність його запровадження і позитивний вплив на підвищення педагогічної майстерності висловилося майже 82% учителів. Відповіді інших педагогів (18%) також заслуговують на увагу, оскільки вони погодилися з тим, що знання, вміння і навички з виховання культури взаємин допомагають у роботі з родичами молодших школярів.

Для системи вищої освіти у структурі професійної загальнопедагогічної підготовки студента-вчителя початкових класів на базі педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника розробили спецкурс “Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів”, розрахований на 28 години (20 годин лекційних занять, 8 годин семінарських занять) [Додаток Д].

У межах вивчення курсу “Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів” істотне значення для підготовки студента-вчителя початкових класів до роботи з родичами мали практичні та семінарські заняття. На них моделювалися педагогічні ситуації, що потребували морального вибору, проводилися дискусії, психолого-педагогічні ігри (ділові, рольові, імітаційні), вирішувались етичні завдання. Головна педагогічна мета етичних практикумів: розвиток культури мислення вчителів у сфері педагогічної етики, набуття вмінь приймати моральні рішення, збагачення досвіду практичної взаємодії з родичами молодших школярів, запобігання можливим помилкам у педагогічній діяльності.

Під час проведення етичних практикумів особливе значення для професійного становлення вчителів початкових класів мало вирішення педагогічних ситуацій. Під педагогічною ситуацією ми розуміємо сукупність умов, у яких учитель визначає мету згідно з нормами педагогічної етики і приймає відповідне моральне рішення.

Л. Хоружа виділяє педагогічні ситуації – заплановані і несподівані, в тому числі малопередбачувані, спокійні й конфліктні, а також розглядає поняття “виховна ситуація”. Більше уваги ми приділяли конфліктним ситуаціям, оскільки їх вирішення має подвійний ефект: здійснюється позитивний вплив на особистість молодшого школяра і розвиваються, закріплюються вміння та навички моральної поведінки вчителя, трансформуючись у стратегію і тактику його етичної педагогічної дії [255].

У своїй роботі ми застосовували виховні ситуації, що потребували морального вибору, моральної оцінки, емпатії, чуйності, гальмування неетичної дії. Ситуації “морального вибору” сприяли активізації моральної свідомості вчителів, формуванню альтруїстичних емоцій і почуттів. Ситуації “моральної оцінки” стимулювали вчителя початкових класів до прояву гуманних моральних якостей, орієнтували на етичні цінності у взаєминах з родичами молодших школярів. Ситуації “співчуття, емпатії, чуйності” давали змогу визначати ступінь сформованості таких нормативних регуляторів

культури міжособистісних взаємин учителя з родичами, як повага, тактовність, щирість, спрямованість на гуманістичну взаємодію. Ситуації “гальмування неетичної дії” ставили майбутнього вчителя перед проблемою морального вибору, навчали тактовно припиняти спілкування з батьками, не образивши їх, виявляти увагу і щирість у конфліктній ситуації.

Важливою характеристикою професійної підготовки вчителя до роботи з родичами молодших школярів була визначена її етична спрямованість. Найбільш повно це завдання вирішувалося під час семінарсько-практичної навчальної діяльності. У процесі проведення семінарських та практичних занять використовували ділові та рольові педагогічні ігри, спираючись на рекомендації учених В. Кравця, В. Заслуженюка, В. Постового, В. Семиченко [130; 179; 219]. Ділова педагогічна гра є формою спілкування, взаємодії, взаєморозуміння та відтворення етичного змісту професійної діяльності вчителя початкових класів, засобом моделювання культури міжособистісних взаємин, характерних для педагогічної діяльності дорослих і сімейної життєдіяльності молодшого школяра. У грі вдосконалюються морально-етичні якості вчителя, формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації і мотиваційні настановлення особистісної і професійної спрямованості. Участь у діловій грі допомагала вчителям зрозуміти професійну ситуацію як одне ціле, проаналізувати її складники та умови функціонування, визначити предмет, мету, засоби розв’язання задачі, передбачати, оцінювати та узагальнювати результати.

Зокрема, у діловій грі “Виховання чуйності” доконечним було зімітувати гуманні взаємини молодшого школяра з родичами. Мета гри полягала в удосконаленні вмінь і навичок майбутніх учителів професійно діагностувати рівень культури родинних взаємин, планувати і проводити заняття з морального виховання молодших школярів. У процесі гри використовувалася педагогічна задача “Завдячуємо синові”.

Для розв’язання задачі застосували метод ігрового проектування. Студенти поділялися на групи, кожна з яких розробляла свій варіант заходів із

виховання чуйності у взаєминах батьків і сина, підвищення рівня культури взаємин. Ігрові дії регламентувалися системою правил культури спілкування і культури поведінки у взаєминах “батько – син”, “мати – син”, “син – батьки”.

У подібній рольовій грі з молодими вчителями шкіл-інтернатів, яка проходила з вихователями, класними керівниками шкіл інтернатів на базі Івано-Франківського обласного інституту вдосконалення вихователів відпрацьовувалася тактика поведінки, дій конкретної особи – сина, матері, батька. Її важливою особливістю була наявність рольової взаємодії. Молоді вчителі переконувалися, що роль – це не тільки сума функцій, а й зразок певної поведінки. Такий підхід давав змогу зрозуміти й усвідомити себе безпосередніми виконавцями тієї чи тієї ролі.

У процесі проведення практичної роботи застосовували також ігрові методи оптимізації взаємодії вчителя з родичами у вихованні культури міжособистісних взаємин: групову дискусію, психомалюнок, психодраму [26; 44; 98; 213; 271]. Для поліпшення взаємодії під час групової дискусії, індивідуальної бесіди, спільної діяльності вчителя з родичами молодших школярів виконувалися вправи “Взаємодія”, “Рівність”, “Нейтралізація”. Метою цих занять було навчити учителів-вихователів шкіл-інтернатів організувати типові взаємини з родичами, аналізувати й обирати найбільш ефективні форми та методи виховання культури родинних взаємин.

Проводячи групові дискусії, учителям пропонували картки з інструкціями й описами ролей ведучого, учасників та експертів. Наприклад, інструкція для ведучого мала такий зміст:

1. Підготувати коротке вступне слово про важливість високої культури родинних вихователів у формуванні особистості молодшого школяра.
2. Підібрати суперечливі педагогічні факти, навести приклад з власного педагогічного досвіду.
3. Запросити всіх бажаючих до обговорення цієї проблеми.
4. Уважно слухати виступи вчителів, фіксувати їхні висловлювання, оцінювати ідеї.

5. Зробити висновок за результатами дискусії (гри).

Відповідно до розроблених нами методичних рекомендацій, виступи мали бути діловими та обґрунтованими. За підсумками практичної роботи вчителі виконували самостійну роботу: 1) характеризували сутність і зміст поняття “культура родинних взаємин”; аналізували особливості виховання культури родинних взаємин дітей в умовах школи-інтернату; 2) аналізували характер своїх взаємин із родичами молодших школярів; визначали тип взаємин (панібратські, авторитарні, гуманні); 3) склали рекомендації для родичів, учителів, молодших школярів щодо підвищення культури родинних взаємин.

У процесі аналізу відповідей було виявлено, що вчителі початкових класів школи-інтернату для дітей-сиріт міста Івано-Франківська, яких ми віднесли до експериментальної групи, оскільки вони були слухачами-учасниками спецкурсу “Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів” (порівняно з контрольною групою вихователів шкіл-інтернатів Івано-Франківщини, котрі підвищували свою кваліфікацію в ІФОІППО) набули таких професійно важливих якостей, як доброзичливість, уміння бачити моральний зміст учинків, знаходити шляхи безконфліктного вирішення ситуацій морального вибору.

Отже, підготовка вчителів початкових класів до роботи з родичами молодших школярів шкіл-інтернатів у вихованні культури родинних взаємин є базовою складовою професійного навчання і підвищення їхньої кваліфікації, передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов підвищення компетентності в науково-методичній та організаційно-змістовій сферах професійної освіти, ґрунтується на системі професійної підготовки з урахуванням актуальних проблем сім’ї, дитинства, початкової освіти та на відповідних технологіях гуманістичної педагогіки.

Висновки з III розділу

Родинні взаємини між дітьми-сиротами формуються на основі отриманих знань про позитивні сімейні відносини і проведеної передчасної підготовки дітей до спілкування з урахуванням розробленої методики.

В умовах школи-інтернату для дітей-сиріт формування основ культури родинних взаємин вихованців потрібно проводити, використовуючи форми спільної діяльності (підготовка “сімейних альбомів”, посадка “сімейного дерева”, “сімейні обіди і вечери”, святкування днів народжень, спортивні “сімейні” змагання і т.д.

Організація спільної діяльності дітей у вигляді індивідуальних, групових, колективних і масових форм роботи приводить до виникнення “сімейних об'єднань”. Це дає змогу, з одного боку надавати спілкуванню дітей особистого характеру, а з другого – добиватися послідовного безперервного виховного впливу дітей одне на одного, сприяти розвитку не тільки родинних, а й колективних взаємостосунків.

Найбільш ефективними видами спільної діяльності вихованців, спрямованими на формування родинної прив'язаності можна враховувати різноманітні сюжети творчої гри “Сім'я”, спільна праця і елементи навчальної діяльності пов'язані, з взаємодопомогою.

Для раціональної організації різноманітної спільної діяльності дітей-родичів рекомендується обладнати спеціальні приміщення (ігрова “сімейна” кімнати, кутики зустрічей) з урахуванням виділеного часу в режимі школи-інтернату.

Результати наукового дослідження свідчать, що систематичне спілкування дітей родичів не тільки сприяє нагромадженню досвіду людських взаємостосунків і розвитку родинної прихильності, а є реальним профілактичним заходом у подоланні форм “госпіталізму” та “психічної депривації”.

Визначено основні соціально-педагогічні умови ефективного формування КРВ учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів: усвідомлення вихованцями норм і цінностей культури родинних взаємин; збагачення змісту позаурочної діяльності вихованців у процесі включення їх у родинні взаємини; формування елементів культури родинних взаємин у процесі взаємостосунків “брати-сестри”; теоретична і методична підготовка вчителів і вихователів початкових класів до роботи з родичами вихованців, організації їхньої педагогічної співпраці.

Проведене дослідження показало, що ефективність педагогічного керівництва спільною діяльністю дітей значно покращиться при координації роботи вихователів школи-інтернату.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування і нове вирішення актуальної сьогодні проблеми – формування у дітей початкових класів в умовах школи-інтернату культури родинних взаємин, що відображено: у теоретичних положеннях про школу-інтернат як своєрідне соціальне середовище, для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у розробці моделі формування культури родинних взаємин, виявленні її складових як важливих соціально-педагогічних чинників виховного процесу, що впливають на процес розвитку родинних взаємин.

Результати теоретичного й експериментального дослідження підтвердили гіпотезу, засвідчили вирішення окресленої мети і поставлених завдань, а також дозволили зробити такі *висновки*:

1. У науковій літературі, державних і громадських установах, організаціях все частіше іде мова про помітне збільшення кількості дітей-сиріт і дітей, батьків яких позбавили батьківських прав. Зростають також випадки вроджених вад дітей, різко понижується мораль значної частини підростаючого покоління. Основними причинами такого різкого збільшення соціально незахищених дітей, їхніх правопорушень є зниження рівня духовності населення, відповідальності батьків, інших родичів за долю дітей, майбутнє нашого народу, держави. Загальновизнаною істиною в світовій науці є те, що міцна сім'я, глибокі родинні зв'язки, взаємини є могутнім першоджерелом високої моралі, духовності підростаючих поколінь, розвитку всього суспільства. Звідси очевидним є те, що наше дослідження присвячене суспільно значущій проблемі.

2. Аналіз теорії і практики формування основ культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів та розкриття сутності поняття «культура родинних взаємин» показало, що проблема формування культури родинних взаємин має тривалу історію: її першооснова знайшла відображення в народній педагогіці, у наукових працях філософів, психологів, соціологів, педагогів. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дало змогу

уточнити зміст поняття «культура взаємин» і «культура родинних взаємин» дітей молодшого шкільного віку, визначити структурні елементи культури родинних взаємин: об'єкти відносин, відносини об'єктів, основу відносин, матеріальний фон відносин, результат відносин. Знання системи родинних взаємин дітей молодшого шкільного віку та умов їхніх проявів дозволяють цілеспрямовано управляти процесами культурного, духовного, морального розвитку особистості, впроваджувати зміст, форми і методи виховання в учнів культури родинних взаємин в умовах школи-інтернату.

3. Змістовий аналіз проблеми виховання учнів молодшого шкільного віку в умовах школи-інтернату дозволив довести, що культура родинних взаємин формується у процесі міжособистісних взаємин; активної взаємодії суб'єкта і соціально-виховного середовища, в якому він живе. Культуру родинних взаємин ми розуміємо як рівень міжособистісних взаємин, в основі яких лежать морально-етичні цінності та норми життєдіяльності сучасної української сім'ї, доброзичливе, чуйне і щире ставлення її членів один до одного. Зовнішньо вона проявляється як взаєморозуміння, взаємодопомога й взаємоповага, головними засобами прояву яких є висока культура спілкування, культура поведінки та культура мовлення. Виявлено певні особливості формування даних якостей в учнів початкових класів шкіл-інтернатів, зокрема необхідне формування культури родинних взаємин за шістьма основними напрямками їх життєдіяльності в позаурочний час (освітня діяльність, соціально-виховна, техніко-трудова, спортивно-туристична, народознавча та санітарно-гігієнічна), що дозволяє задовільнити конкретні і нагальні потреби вихованців в активізації процесу родинних взаємин.

4. Виходячи з необхідності розгортання педагогічного експерименту, було обґрунтовано і визначено критерії та показники (когнітивний, мотиваційно-емоційний та практично-діяльнісний), які характеризують якісний прояв культури родинних взаємин в умовах позаурочної діяльності. Розроблені критерії дали змогу визначити рівні сформованості культури родинних взаємин, кожному з яких відповідав певний тип (низький, середній, високий),

яким притаманні наявність відповідних показників чи їх відсутність. Реалізація констатувального етапу дослідження дала підстави зробити висновок, що значний відсоток учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів виявили високий – 15,3 % , середній – 27,6 % та низький 57,1 % рівні прояву культури родинних взаємин. Цілеспрямоване вивчення стану організації різних видів позаурочної діяльності в школах-інтернатах України дало змогу констатувати такі причини прояву досить низького рівня сформованості означеної якості у молодших школярів: недостатні знання основ родинних взаємин; неусвідомлення сімейних ролей та обов'язків; негативні приклади життя батьків, байдуже ставлення до рідних; нерозуміння поставленого завдання; відсутній інтерес до питання стосовно старших чи молодших братів і сестер.

5. З метою вирішення питання розгортання формульовального експерименту було розроблено модель формування культури родинних взаємин в учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів. Це дозволило спроектувати соціально-виховне середовище і основні напрями діяльності дітей у позаурочний час. Дана модель передбачала наявність компонентів організації діяльності (цільовий, змістовий та організаційно-процесуальний) з визначеними конкретними завданнями кожного із них; соціально-педагогічних умов, що забезпечували усвідомлене сприйняття учнями норм і цінностей культури родинних взаємин, змістове поповнення всіх напрямів позаурочної діяльності, які дозволяли формувати елементи культури родинних взаємин, сприяли професійній підготовці вчителів до роботи з родичами вихованців; організаційно-технологічного забезпечення різних форм і видів діяльності учнів; актуалізації особистісно-орієнтованих форм роботи; стимулювання взаємодії учень-педагог, педагог-родичі, родичі-учні; посилення інтересу дітей до родинних взаємин шляхом створення родинно-виховної ситуації та ін.). При цьому на практиці доведено, що процес формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів залежить від успішного використання таких механізмів, що сприяють усвідомленню вихованцями норм і цінностей культури родинних взаємин, включенню учнів у родинні взаємини,

формуванню елементів культури родинних взаємин у процесі взаємостосунки «брати-сестри». Досить ефективно розгортається процес за умови, коли учні оволодівають навичками культури родинних взаємин у реальній практичній діяльності з ровесниками, родичами, педагогами (створення родовідного дерева, казок про родину, виготовлення подарунків і вітань для родичів, конкурси, естафети, малюнки).

6. Реалізація дослідно-експериментальної програми дала підстави стверджувати, що впровадження моделі формування культури родинних взаємин в учнів 1-4 класів в умовах школи-інтернату сприяє позитивним змінам за визначеними основними критеріями (когнітивним, мотиваційно-емоційним і практично-діяльним), зокрема зафіксовано, що в результаті реалізації програми дослідження в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості культури родинних взаємин. Так, відсоток учнів з високим рівнем культури родинних взаємин суттєво зріс від 15,3 % до 23,8 %; дещо підвищився відсоток школярів із середнім рівнем культури родинних взаємин від 27,6 % до 43,5%; при цьому помітно знизився відсоток учнів з низьким рівнем культури родинних взаємин з 57,1 % до 32,7 %.

7. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методичне забезпечення підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в школі-інтернаті: розроблено програму і спецкурс «Формування культури родинних учнів шкіл-інтернатів» та курс лекцій для слухачів курсів підвищення кваліфікації при обласному інституті післядипломної освіти, який враховує особливості життєдіяльності дітей у школі-інтернаті. Отримані результати формувального експерименту підтвердили правомірність нашого припущення та ефективність дії запропонованих умов формування в учнів культури родинних взаємин в соціальному середовищі шкіл-інтернатів.

Запропоновані шляхи даного дослідження не вичерпують розв'язання всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним у подальшому дослідженні ми вбачаємо вивчення психолого-педагогічних умов формування культури родинних взаємин вихованців шкіл-інтернатів з урахуванням вікових

особливостей учнів (старші підлітки, старшокласники), підвищення ефективності перепідготовки педагогічних кадрів цієї означеної проблеми; обґрунтування і розробку технологічного забезпечення соціального виховання учнів шкіл-інтернатів, узгодивши його з основними підходами до виховання дітей різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю.П. Педагогика семейных отношений.– М.: Нар. ун-т,1976.–96 с.
2. Алексеевко Т.Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї: навч. посіб. / Т.Ф. Алексеевко. – К.: ІЗМН, 1987. – 116 с.
3. Алексеевко Т.Ф. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? / Т.Ф. Алексеевко // Рідна школа – 2001. – № 3. – С.33– 36.
4. Алексеевко Т.Ф.Сходинки гуманних взаємин батьків і дітей / Т.Ф. Алексеевко // Дитячий садок. – 2002. – № 24. – С.3–24.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр.: в 2 т. – М.: Педагогика,1980. –
6. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985. – 155 с.
7. Анненкова Н.В. Воспитание у младших школьников уважительного и заботливого отношения к родителям: Дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1991. – 186 с.
8. Анталогія педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
9. Анциферова Л.И. Системный подход к изучению формирования личности / Л.И. Анциферова // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С.140–147.
10. Артемова Л.В. Соціалізація дитини в родині / Л.В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2004. - № 3. – С. 3-5.
11. Арцимович Я. Современная семья и ее воспитательная функция: автореф. дис. на соискание учен. степени. канд. философ. наук: специальность 08.00.12. – М., 1990. – 23 с.
12. Бабенко Н. Інтеграція родинних традицій, свят і обрядів у форми культури генної життєдіяльності сучасної сім'ї / Н. Бабенко // Український соціум. – 2005. - № 1. – С. 73-78.
13. Барнз Д.Г. Социальная работа с семьями в Англии / Д. Г. Барнз – М., 1993. – 220 с.

14. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения / Г.С. Батищев // Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы / [АН СССР, Ин-т философии]; // отв. ред. Г.С. Батищев, Б.И. Прушинин. – М., 1987. – С.15–36.
15. Баторі-Тарці З.І. Особливості життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів / З.І. Баторі-Тарці // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 15-18.
16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Политиздат, 1979. – 424 с.
17. Бережная О. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации дис. на соискание канд. пед. наук . – Ставрополь, 2005. – 191с.
18. Березовська Людмила Вплив батьківської сім'ї на формування особистості дитини / Л. Березовська // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 119-123.
19. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. – М.: Мысль, 1988. – 230 с.
20. Бернадська В. Педагогічні умови виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт у позаурочній діяльності / В. Бернадська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 190-195.
21. Бех І.Д. Виховання особистості: [монографія: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003 - 344 с.
22. Бех І.Д. Дбаймо про прихильність дитини / І.Д. Бех // Журнал для батьків. – 1999. – № 1. – С. 34–35.

23. Бех І.Д. Категорія ставлення в контексті розвитку “Я” особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
24. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.- метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
25. Библюк М. Януш Корчак – захисник дитини / М. Библюк // Відродження. – 1994. – № 5-6. – 10 с.
26. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Бібік. – К., 1998. – 40 с.
27. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: [монографія] К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
28. Білоусова В.О. Виховання культури поведінки учнів / В.О. Білоусова. – К.: Радянська школа, 1986. – 160 с.
29. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодальов. – М.: Педагогика, 1982. – 272 с.
30. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (К 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева) / А.А. Бодальов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86 – 90.
31. Боднар А. Д. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах продовженого дня / Б.С. Кобзар. – [вид-во 2-е, доп. перероб]. - К.: Вища школа, 1985. – 304с.
32. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования) \ Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
33. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание \ Л.С. Славина – М.: Знание, 1979. – 96 с.
34. Болюк Зінаїда Концептуальна модель формування правової культури особистості сім'янина / Б. Зінаїда // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 129-133.

35. Бондар А.Д. Навчально – виховна робота в школах – інтернатах і групах продовженого дня. 2 – ге вид. доп. й перероб / Б.С. Кобзар . – К.: Вища школа. Гол. вид – во, 1985. – 303 с.
36. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості / М. Й. Боришевський. – К.: Знання, 1974. – 47 с.
37. Боришевський М.Й. Сім'я ростить громадянина \ М.Й. Боришевський. – К.: Політвидав України, 1982. – 103 с.
38. Боришевський М.Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М.Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – №4. – С. 4–9.
39. Брагина Т.В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребенка в младшем школьном возрасте: Автореф. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 24 с.
40. Буева Л.П. Человек, деятельность, общение / Л.П. Буева . – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
41. Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманних відносин молодших школярів / І.В. Бужина. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 338 с.
42. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників молоді і батьків. – [3-тє вид]. – Полтава, 1994. – 191 с.
43. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. І.Т. Бусел. – К.: Перун, 2001. – 1440 с.
44. Вивчення особистості підлітка / за ред. М.Т. Дригус. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – 128 с.
45. Висоцька А. Вивчення особливостей корееційно-виховного процесу у спеціальних школах-інтернатах: проблеми виховання / А. Висоцька // Дефектологія. – 2001. № 2. С. 13-16.

46. Витковская Н.С. Формирование культуры поведения младших школьников: пособие для учителей / Н.С. Витковская. – К.: Радянська школа, 1988. – 143с.
47. Вишневський О.І. Дитиноцентризм і системно-ціннісний підхід до змісту виховання (Я і моє над-“Я”, моя родина, людська спільнота, прарода, Бог і я) / О.І. Вишневський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 37–40.
48. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
49. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта: учебн. для студ / Л.В. Волков. – К.: Олимп. литература, 2002. – 293 с.
50. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
51. Воспитательные возможности семьи: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общей педагогики; под ред. А.М. Низовой. – М.: Педагогика, 1981. – 91 с.
52. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и пед. психологии. – М., 1977. – 23 с.
53. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
54. Голуб О.В. Організація гурткової роботи в школах-інтернатах для дітей-сиріт як фактор формування самостійності учнів початкових класів у позаурочній діяльності / О.В. Голуб // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К, 2006. – Кн. 2. – С. 208-215.
55. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко.– К.: Либідь, 1997. – 376 с.
56. Грибова Л.А. О культуре поведения / Л.А. Грибова. – К.: Радянська школа, 1983. – 239 с.
57. Дайдокулов Р. Учні особливого контингенту (школа-інтернат) Р. Дайдакулов // Освіта. – 1997. - № 61. – 62. С. 12.

58. Делінгевич Л. Система організації позаурочної виховної роботи у навчальних закладах I-II рівнів акредитації / Л. Делінгевич // Рідна школа. – 2005. № 9-10. – С. 26-28.
59. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) «Освіта»: Україна XXI століття. – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
60. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів / укл. В.К.Демиденко. – К.: ІСДО, 1995. – 40 с.
61. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: (Зб. док.). – К.: Столиця, 1998. – 540 с.
62. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їх психосоціального розвитку: дис... канд. психол. наук: 19.00.01/ Дідух І. – К., 2001. – 177 с.
63. Діти України: Національна програма: Указ Президента України від 18 січ. 1996 р. № 3/19. – 37 с.
64. Добсон Дж. Не бойтесь быть строгими: Совет родителям / под общ. ред. М.С.Мацковского; [Пер. с англ. А.Ю.Другова] Дж. Добсон – М.: Центр общечеловеч. ценностей, 1996. – 332 с.
65. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978.– 272 с.
66. Докукіна Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Докукіна Е.М. – К., 1993. – 176 с.
67. Докукіна О.М. Емпатійність батьків як умова сімейного виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.: Волинь, 2003. – С.349–356.
68. Докукіна О.М. Формування морального досвіду школярів у родинному спілкуванні / О.М. Докукіна // Виховна діяльність сучасної сім'ї: зб. наук. праць / за ред. В.Г. Постового – К.: Педагогічна думка, 2001. – С.15–22.
69. Дорохова С. Сімейне виховання дітей-сиріт в умовах дозвілля / С. Дорохова // Рідна школа. – 2006. № 2. С. 24-27.

70. Дрейкурс Р., Счастье вашего ребенка / Зальц В.– М.: Прогресс,1986. – 240 с.
71. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – К.: КНТ, 2008. – 592с.
72. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М.: Луч, 1991.–159 с.
73. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе и их разрешение) / А.А. Ершов . – Л.: Знание, 1976. – 40 с.
74. Євграфова Л. І. За науковими рекомендаціями. Організаційно – педагогічні основи діяльності дошкільних відділень шкіл – інтернатів / Л. І. Євграфова //Дошкільне виховання. – 1986. - № 6. – с. 22-23.
75. Євграфова Л. Праця зближує, дарує радість / Тихомирова Ж. //Дошкільне виховання. – 1989. - № 6. – с.24-25.
76. Євграфова Л.І. Деякі аспекти становлення родинних стосунків дітей в інтернатних закладах Л.І. Євграфова / //Педагогіка: республіканський науково – методичний збірник. Випуск 30. – К., 1991. – с.76-81.
77. Євграфова Л.І. Формирование родственных взаимоотношений детей – сирот: стенограма лекцій / Л.І. Євграфова . – К., 1988. – 24 с.
78. Євграфова Л.І. Формирование родственных взаимоотношений детей – сирот (на материале дошк. отд. школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в УРСР): дис... учен. канд. пед. наук. 13.00.01 / Євграфова Л.І. – К. – 1987. – 173 с.
79. Євтух М., Культура взаємин. Частина 1. Самопізнання: підруч. / Черкашина Т. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2008. – 228 с.
80. Євтух Микола Культура взаємин як усвідомлена необхідність формування сучасного сім'янина / М. Євтух // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 22-25.
81. Єфременко Н.В. К вопросу об учете результатов воспитания / Н.В. Єфременко //Советская педагогика. – 1970. - № 6. – С. 57-63.

82. Журба К.О. Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спеціальність 13.00.07 / К.О. Журба. – К., 2000. – 18 с.
83. Закон України «Про освіту». – К., 1996. – 36 с.
84. Заслуженюк В.С., Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей / Семиченко В.А.. – М.: Просвещение, 1996. – 191 с.
85. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов . – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
86. Земска Мария Семья и личность / пер. с польск. Л.В.Васильева; общ. ред. М.К. Мацковского / Мария Земска . – М.: Прогресс, 1986. – 134 с.
87. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – К.: Наук. думка, 1981. – 115 с.
88. Зязюн І.А., Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчит., аспір., студ. сер. та вищ. навч. закладів / Сагач Г.М. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
89. Ильин И. Путь к очевидности / И. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с. – Сер. «[Мыслители XX века]».
90. Інтернати в центрі уваги МОНУ // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. - № 6. - С. 104-105.
91. Каган В.И., Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): науч.-метод. пособие / Сычеников И.А. – М.: Высшая школа., 1987. – 143с.
92. Каган М.С. Мир общения: Проблема междусубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
93. Канішевська Л. В. Формування гуманних відносин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 / Л.В. Канішевська. – К., 1995. – 24 с.

94. Канішевська Л.В. Основи формування гуманних відносин учнів I – IV класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків у позаурочний час. Інститут педагогіки АПН України. / Л.В. Канішевська. – К., 1997. – 104 с.
95. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
96. Капська А.Й. Соціальна робота . – К.: Центр навчальної літератури, 2005 328 с.
97. Карлин С. Математические методы в теории игр, программировании и экономике / С. Карлин. – М.: Мысль, 1964. – 236 с.
98. Карпенко З.С. Психотехніка у вихованні дитини / З.С. Карпенко . – К.: НПП «Перспектива», 1996. – 48 с.
99. Кволс Дж. Переориентация поведения детей; пер. с английской / Дж. Кволс. - СПб., 1998. – 248 с.
100. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини: метод. посіб. для вчителів / В.А. Киричок. – К.: ТОВ "Інфодрук", 2004. – 132 с.
101. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук . – К.: Радянська школа, 1983. – 136 с.
102. Кобзар Б., Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків / Постовойтов Є. – К.: Стилос, 1997. – 311 с.
103. Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П., Слюсаренко В.Г. Управління виховною роботою в школі-інтернаті / Постовойтов Є.П., Слюсаренко В.Г. – К.: КМІВУ, 1996. – 268 с.
104. Кобзарь Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня / Б.С. Кобзарь. – К.: Радянська школа, 1984. – 167 с.
105. Ковалев С.М. Психология семейных отношений / С.М. Ковалев. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

106. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006.
Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 2006. – 288 с.
107. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006.
Т. 2. Основи родинного виховання. – 2006. - 288 с.
108. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3-х т. / Костів В. Основи родинних взаємовідносин. / Костів В. – Івано – Франківськ, 2002.
Т. I. – 2002. – 228 с.
109. Ковбас Богдан Сутність та особливості культури родинних взаємин / Б. Ковбас // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 37-41.
110. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. / М.К. Козій – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 142 с.
111. Козубовський Р.В. Порухення соціалізації учнів інтернатних закладів внаслідок негативного впливу сім'ї / Р.В. Козубовський // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 45-46.
112. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в группах сверстников (общие и возрастные особенности): автореф. дис. ...доктора психол. наук: 19.00.07 / Коломинский Я.Л. – М., 1977. – 59 с.
113. Коломинский Я.Л. Психология общения. / Я.Л. Коломинский – М.: Знание, 1974. –96 с.
114. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1985. – 244 с.
115. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон . – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

116. Кондратюк В.Н. Взаимодействие семьи и школы в нравственном воспитании младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кондратюк В.Н. – М., 1988. – 285 с.
117. Кононко О.Л. Проблема толерантності в контексті особистісно-орієнтованої моделі спілкування / О.Л. Кононко // Педагогіка толерантності. – 1998. – №1.–С.7 – 8.
118. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
119. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України, 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 79 с.
120. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Освіта. – 1994. – № 72. – С.5 – 12.
121. Концепція державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування: Схвалено розпорядження Кабміну (від 11 травня 2006р. № 263 // Офіційний вісник України. – 2006. – 3 20. – С. 173-175.
122. Концепція Державної програми підтримки сім'ї у 2006-2010 роках // Офіційний вісник України. – 2006. - № 10. – С. 171-172.
123. Костів В. Виховний потенціал родини / В. Костів // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3. – С. 54-60.
124. Костів В. Консультативна робота з проблем родинного виховання у неповній сім'ї / В. Костів. – Івано – Франківськ, 1998. – 116 с.
125. Костів В. Методологія і технологія формування різноаспектної культури особистості / В. Костів // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – зб. наук. праць. – К., 2002. – Кн.1. – С. 36-42.
126. Костів В. Структура сімейних відносин і типологізація сімей / В. Костів // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: зб. статей // за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 4-10.

127. Костів Володимир Формування основ родинної культури – невідкладне завдання сучасного цивілізованого суспільства / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 41-49.
128. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
129. Кравець В. Психолого – педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя / В. Кравець. – Тернопіль: Богдан, 1997. – 180 с.
130. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. для студ.пед. навч. закладів та ун-тів / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 360 с.
131. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
132. Кравченко Т.В. Школа і сім'я: педагогічні проблеми співробітництва: матеріали до спецкурсу / Т.В. Кравченко. – К.: Педагогічна думка, 2002. – 51 с.
133. Кузьмінський А., Омельяненко В. Педагогіка родинного виховання. – К.: Знання, 2006. – 324с.
134. Кулеша М. Психологічні особливості мотиваційної сфери учнів початкових класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / М. Кулеша // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта – 2004». Том 29. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 46-47.
135. Кулик І.В. Виховання культури родинних взаємин молодших школярів в умовах школи-інтернату / І.В. Кулик // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К, 2006. – Кн. 2. – С. 180-185.
136. Кулик І.В. Гуманізм як чинник виховання культури родинних взаємин молодших школярів шкіл-інтернатів / І.В. Кулик // Збірник наукових

- праць. Педагогічні науки. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 41. – С. 172-176.
137. Кулик І.В. Дослідження рівня сформованості культури родинних взаємин в учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності / І.В. Кулик // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 277-284.
138. Кулик І.В. Духовність як першоджерело формування культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів / І.В. Кулик // Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – Вип. 2 (21). – С. 72-78.
139. Кулик І.В. Формування культури родинних взаємин у процесі духовного виховання молодших школярів шкіл-інтернатів / І.В. Кулик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред. проф. Єрмакова С.С.- Харків: ХДАДМ (XXIII), 2006. – № 10. – С. 53-56.
140. Культура семейных отношений. – 2-е изд. – М.: Знание, 1995. – 96 с.
141. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світогляд. аналіз / Л.Губерський, В.Андрущенко, М.Михальченко.– К.: Знання України, 2002. – 580 с.
142. Кульчицкая Е. И. Воспитание чувств в семье / Е. И. Кульчицкая. – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.
143. Куторжевська А., Творче використання педагогічного досвіду А.С. Макаренка в умовах школи-інтернату / Шохін В. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 155-158.
144. Кушнірюк В.М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктам у педагогічному процесі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кушнірюк В.М.. – К., 2000. – 186 с.
145. Кэмбелл Р. Как на самом деле любят детей; [пер. с англ. М.Максимова. – М.: Знание, 1992. – 190 с.

146. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский. – Петроград, 1921. – 401 с.
147. Ле Шан Эда Когда ваш ребенок сводит вас с ума; [пер. с англ. / Эда Шан Ле. – М.: Педагогика, 1990. – 267 с.
148. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Правда, 1979.– 89 с.
149. Лисина М. Проблема онтогенеза общения / М. Лисина. – М., 1986
150. Лихачев Б.Т. Простые истины воспитания / Б.Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1983.–192 с.
151. Лупан Сесиль. Поверь в свое дитя; [пер. с фр. Е.И. Дюшен] / Сесиль. Лупан. – М.: Эллис лак, 1993. – 253 с.
152. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 274 с.
153. Марущак В.С. Виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спеціальність 13.00.07 / В.С. Марущак. – К., 2006. – 20 с.
154. Марченко Л. Сімейні форми виховання дітей-сиріт мають бути пріоритетними // Освіта України. – 2006. – 6 січня. - С. 2.
155. Меграбян А.А. Теоретические проблемы психологи / А.А. Меграбян. – Ереван, 1987. – 56 с.
156. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка. – Запоріжжя, 1999.
157. Мокроносов Г.В., Методологические проблемы исследования общественных отношений и личности / А.Т. Москаленко. – Новосибирск: Наука, 1981. – 296 с.
158. Мороз Р.А. Психологія сім'ї / Р.А. Мороз // Психологічна газета .– 2004.– №1.– С.8 – 9.
159. Мудрык А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 184 с.

160. Мудрык А.В. Социальная педагогика: Учебн. для студ. пед. вузов / под ред. В. Сластенина. – 3-е изд., попр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200с.
161. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Н. Мясищев. – М., 1960. – 210 с.
162. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека / В.Н. Мясищев // Психол. наука в СССР. – М.: Просвещение, 1960. – С. 110 – 125.
163. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук.– М: Воронеж, 1995.– 356 с.
164. Насонова О.Б. Становлення дитячої особистості у сімейних взаєминах / О.Б. Насонова // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: наук.-метод. зб. / за ред. Т.В. Говорун. – К.: ІЗМН, 1996. – С.69 – 83.
165. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – № 26. – С. 2 – 4.
166. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / авт. І. Бех, Т. Алексеєнко, Г. Балл та ін. // Світ виховання. – 2004. – № 4. – С. 6-30.
167. Нельсон Джейн. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я: Все, что Вам нужно знать о проблемах воспитания ваших детей; [пер. с английской / Джейн. Нельсон. – М.: Крон – Пресс, 1995. – 347 с.
168. Нравственное воспитание в детском саду /под. ред. В.Г.Нечаевой, Т.А.Макаровой. – М.:Просвещение, 1978. – 256 с.
169. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Изд-во «Льбидь» при Киевском гос. ун-те им. Т.Шевченка, 1990. –192 с.
170. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

171. Огренич Н.М. Педагогчні умови формування соціальної відповідальності учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / Миколаївський держ. Педагогічний ін.-т. – Миколаїв, 1997. 164 с.
172. Олексюк Н. Актуальні проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Н. Олексюк // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 59-62.
173. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних дітей: автореф. на здобуття доктора пед. наук: 13. 00. 01 / Оржеховська В.М.. – К., 1996. – 40 с.
174. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: метод. рек. / за заг. ред. Є.І. Коваленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 136 с.
175. Освіта України: Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
176. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений. Методики и математические методы исследования / В.И. Паниотто. – К.: Наукова думка, 1975. – 127 с.
177. Парижская коммуна в борьбе за демократизацию школы: документы и материалы. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 263 с.
178. Педагогічна майстерність: підруч. / [І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос; за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
179. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
180. Перегибов Г. Азбука виховання: Советы родителям / Г. Перегибов // Дайжест пед. ідей та технологій “Школа – парк”. – 2002. – № 2. – С. 103 – 105.
181. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С.В. Петерина. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.

182. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І.В. Пеша. – К.: Логос, 2000. – 87 с.
183. Письмак Л. Інноваційні підходи до роботи з сім'єю у закладах освіти / Л. Письмак // Соціальний педагог. – 2007. - № 12. – С. 14-20.
184. Повалій Л.В. Виховання у підлітків поваги до батьків засобами етнопедагогіки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13. 00. 01 / Повалій Л.В. – К., 1999. – 16 с.
185. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – Кн. 2.: Процесс воспитания. – 1999. – 256с.
186. Покась В. Становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл – інтернатів в Україні / В. Покась // Рідна школа. – 1991. - №1. - с.74-75
187. Положення про загальноосвітній навчальний заклад: постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000р. № 964, – 11с.
188. Постовий В. Гармонія і дисгармонія стосунків батьків та дітей у сучасній родині / Т.Кравченко, А.Ноур, М.Міщенко // Рідна школа – 2001. – № 7. – С. 33 – 35.
189. Постовий В. Корені і традиції української родини / В. Постовий // Учитель. – 2000. № 4-6. С. 8-13.
190. Постовий В. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: монографія / В. Постовий. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
191. Постовий В., Щербань П., Алексеєнко Т., Додукіна О., Стрельнікова Н. Сім'я і родинне виховання. Концепція. //Рідна школа. - 1996. –№ 11 – 12. – С. 15-20
192. Постовий В.Г. Вчителі і батьки – вихователі: На допомогу педагогам шкіл, батькам у вихованні дітей / В.Г. Постовий. – К., 1990. – 85 с.
193. Постовий В.Г. Педагогічна культура молодих батьків: метод. рек. / Ін-т сист. дослід. Освіти / В.Г. Постовий. – К., 1995. – 46 с.

194. Постовий В.Г. Українська сім'я в об'єктивних вимірах сьогодення / В.Г. Постовий // Виховна діяльність сучасної сім'ї: зб. наук. ст. / за ред. В.Г. Постового. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 8 – 15.
195. Права дитини: Зб. док. / Ю.Афонін, О.Гачкевич, В.Григоращ; Упор. В.В.Усенко. – Львів: Оксарт, 1995. – 109 с.
196. Прихожан А., Развитие личности в условиях психической депривации / Толстых Н. // Формирование личности в онтогенезе. – М., 1991. – С. 78-104.
197. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001р. № 2402 – III // Голос України.- 2001. – 6 червня. – С. 10-12.
198. Програма формування педагогічної культури батьків / за ред. В.Г. Постового. – К.: ДЦССМ, 2003. – 108 с.
199. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2 класи. – К.: Початкова школа., 2001. – 278 с.
200. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: навч. посіб. для студ. пед. фак-тів / О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1998.–199 с.
201. Психология человека от рождения до смерти: Полный курс психологии развития / под общ. ред. А.А. Реана (Психол. энцикл.) – СПб.: Олма – Пресс, 2002. – 652 с.
202. Психологія: словник / за ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – М.: ARS, 1990. – 234 с.
203. Римбург Р.И. Роль традиций в воспитании детей дошкольного возраста / Р.И. Римбург // Нравственное воспитание дошкольника. – М.: Пед. ин – т им. А.И. Герцена, 1975. – С. 3-22
204. Родинна педагогіка: навч.-метод. посіб./ [А.А.Марушкевич, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексеев та ін.] – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
205. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей /за ред. В. Костіва. – Івано – Франківськ, 1995. – 48 с.

206. Родинно – сімейна енциклопедія /за заг. ред. Ф. Арвата та ін. – К.: Богдана, 1996. – 438 с.
207. Родинно – сімейна енциклопедія. – К.: Богдан, 1996. – 439 с.
208. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРС, 1998.
Т. 1. – 1998. – 490 с.
209. Рубинштейн С.Л. Тактика и стратегия этики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1979. - № 5. – С. 150-154
210. Сабат Надія Підготовка соціальних педагогів до формування педагогічної культури батьків / О. Шпак // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 309-315.
211. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фактів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
212. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі / О.Я. Савченко. – К.: Радянська школа, 1979. – 141 с.
213. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические / Н.В. Самоукина. – М.: Новая шк., 1995. – 57 с.
214. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – 120 с.
215. Сегедій Н.В. Особливості соціальної адаптації дітей-сиріт / Н.В. Сегедій // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 92-93.
216. Семейное воспитание: Краткий слов. / сост.: И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.
217. Семиченко В.А. Психология социальных отношений / В.А. Семиченко. – К.: Магістр-S, 1999. – 168 с.
218. Семиченко В.А. Психология личности / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.

219. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Заслуженюк В.С. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
220. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічний аспект / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журн./ за ред. Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало. – К.; Ченстохова, 2000. – С. 358
221. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. авт.; за заг. ред. В.Г.Постового. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
222. Сімейний кодекс України: Офіційне видання. – К.: Вид-во Дім «Ін Юрс», 2004. – 184 с.
223. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1988. – 136 с.
224. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1979.
225. Соколова Е. Общая психотерапія / Е. Соколова. – М., 1991. – 205-239
226. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / за ред. А.Й. Капської. – К., 2000.
227. Соціальна педагогіка: навч.-метод. комплекс / за ред. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 338 с.
228. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / за ред. І. Зверєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316с.
229. Соціальна філософія: короткий енциклопедичний словник / заг. ред. і уклад.: В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. – К., Харків,: ВМП “Рубікон”, 1997. – 400 с.
230. Стельмахович М. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання //Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / М. Стельмахович. – Івано – Франківськ, 1995. – С. 44-48

231. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка / М. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 286 с.
232. Стельмахович М. Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано – Франківськ, 1994. – 56 с.
233. Степаненко Л. Моральне виховання учнів початкових класів шкіл – інтернатів засобами народної педагогіки: дис... канд. пед. наук.: Спеціальність 13.00.01 / Л. Степаненко. - К.. 1998. – 200 с.
234. Струтинська Тетяна Особливості відсутності впливу батька на розвиток і поведінку дітей / Т. Струтинська // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 89-93.
235. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 3 – 6.
236. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 1977. – С. 410-414.
237. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1978.
238. Сухомлинський В.О. Моральні цінності сім'ї / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори В 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – 1977. – С. 436-440.
239. Сухомлинський В.О. Слово до батьків // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 409-504.
240. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: моногр. вид. / за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – 450 с.
241. США: Проблемы семьи: реферативный сб. – М.: ИНИОН АН СССР, 1990. – 192 с.
242. Товканець Г.В. Соціальне сирітство як результат сімейного неблагополуччя / Г.В. Товканець // Наук. вісник Ужгородського нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – № 9. – С. 117-118.

243. Українська родина: Родинний і громадський побут / упорядник Л. Орел. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 424 с.
244. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади / За заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К, 2004.
245. Учителя и родители-воспитатели / Кол. авт.; Отв. ред. В.Г. Постовой. – К.: НИИ педагогики УССР, 1990. – 208 с.
246. Федорова М.А. Культура поведінки дітей 6-7-го років життя: метод. посіб. /за ред. проф. М.В. Левківського. - Житомир. – 2005. - 136 с.
247. Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.
248. Фірсова Людмила Соціально-педагогічна допомога родині у відновленні українських народних традицій / Л. Фірсова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 327-332.
249. Флэйк-Хобсон К., П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: [пер. с английской] / Робинсон Б.Е., Скин П. . – М.: Центр общечеловеч. ценностей, 1992. – 511 с.
250. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособ: в 4 т.: [пер. с немецкой] / К. Фопель. – М.: Генезис, 1988. – Т.1. – 160 с.
251. Фромм Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики: [пер. с английской]. – Минск.: ПКМП “Коллегиум”, 1992. – 253 с.
252. Фуштей Л. Засвоєння гендерних ролей дітьми, які позбавлені батьківського піклування / Л. Фуштей // Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практ. конф., 30-31 жовтня 1003 р. – Тернопіль: Видавничий відділ ТДПУ, 2003. – С. 85-88.
253. Фуштей Л. Соціалізація вихованців, позбавлених батьківської опіки, в умовах діяльності спеціальних шкіл / В. Костів // Актуальні проблеми

- навчання та виховання людей з особливими потребами. – К., 2003. – С. 123-127.
254. Хараш А.У. Принцип деятельности в исследовании межличностного восприятия / А.У. Хараш // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С.35–37.
255. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л.Л. Хоружа. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 318 с.
256. Хромова О.Л., Вчимося виховувати: Метод. рек. для занять з батьками учнів заг. шк.) / Кравченко Т.В.. – К.: Педагогічна думка, 1996. – 36 с.
257. Черепанова С.О. Родовід – духовний діалог поколінь: Метод. рек. для студ. вищ. закладів освіти / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України; Львів. Наук.-практ. центр. – Львів: Каменяр, 1998. – 150 с.
258. Чечет В. Альтернативні форми виховання дітей, які проживають у дитячих установках / В. Чечет //Управління освітою. – 2003. - № 15-16. – С.- 10-11
259. Чмут Т.К. Культура спілкування: навч. посіб. для студ. і викл. вищ. навч. Закладів / Т.К. Чмут. – Хмельницький: Хіруп, 1999. – 358 с.
260. Шанскова Т.І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: метод. рек. для студ. і викл. ф-тів підготовки майбутніх учителів поч. кл. / за ред. О.А. Дубасенюк / Т.І. Шанскова. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 100 с.
261. Шатохіна Т.В. Формування гуманних відносин учнів 10-11 класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 / Т.В. Шатохіна. – К., 1996. – 22 с.
262. Шипицына Л., Козакова Концепция придумприждения сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей

- оставшихся без попечения родителей / под. ред. Л. Шепиценой. – СПб.: ИСПиП, 2000. – 34 с.
263. Шрейдер Ю.А. Лекции по этике: учеб. пособие / Ю.А. Шрейдер. – М.: Мирос, 1994.
264. Штангурська І.В. Особливості формування у вихованців шкіл – інтернатів культури родинних взаємин: наук. вісник Ужгор. нац. у-ту Серія Педагогіка, Соціальна робота / І.В. Штангурська. – Ужгород, 2005. – С.117-119.
265. Штангурська І.В. Формування культури родинних взаємин у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів – психологів: зб. наук. праць. – Вип 278: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута 2005. – С.207-214.
266. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї: Для батьків, учителів, вихователів / П.М. Щербань. – К.: Культурол. ПП “Борівітер”, 2000. – 260 с.
267. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 219 с.
268. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности // Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
269. Юлевич В. Школа-інтернат – це і дім і родина / В. Юлевич // Освіта України. – 2008. – 14 жовтня. - № 78-79. – С. 6.
270. Ягудина Л.Р. Социальное становление учащихся-сирот в условиях открытой социально-педагогической системы: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. – Казань, 2002.
271. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С.Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности: сб. ст. / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – С. 34 – 38.

272. Яковлева В. Особливості організації виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів / В. Яковлева // Рідна школа. – 2000. - № 10. С. 53-54.
273. Яценко Т.О. Психологічна сторона проблеми родинного виховання підлітків засобами художнього слова / Т.О. Яценко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 45 – 55.
274. Berndt T.J. Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*. – P. 608 – 616.
275. *Family Relation*. – Oct. 1980. – Vol.29. – № 4.
276. Fromm E. *The revolution of hope*. – New York: Rinehart, 1980. – 180 p.
277. Fromm E. Value, psychology, and human existence // Maslow, A.H. (Ed.) *New knowledge in human values*. – New York: Harper. – P.151 – 164.
278. Maslow A.H. *Toward a humanistic psychology* // *Etc.* – Vol.13. – 1956. – P.10 – 22.
279. Rogers C.R. *On becoming a person*. – Boston: Houghton Mifflin. – 1961. – P. 9 – 11.
280. Rogers C.R. *Toward a science of the person* // *Journal of Humanistic Psychology*. –1963. – Vol. 3, No.2.

ДОДАТОК А

Дорогий школярику!

З метою дослідження культури родинних взаємин ми пропонуємо тобі взяти участь в опитуванні. Для цього потрібно дати відповіді на запропоновані нами питання.

Ваше прізвище, ім'я, по-батькові _____

Вік _____ Стать _____

№ школи-інтернату в якому навчаєтесь _____

1. Що ви розумієте під словом “ Родина ”?

2. Чи є у вас батько, мати? _____
3. Чи приходять вони до вас? _____
4. Як за часто? _____
5. Чи хотіли б ви, щоб вони частіше приходили? _____
6. Чи сумуєте ви за ними? _____
7. Чи є у вас брати, сестри? _____ Скільки? _____
8. Чи підтримуєте ви з ними зв'язок? _____
9. Як? _____
10. Чи часто вони до вас приходять? _____
11. Де проходять ваші зустрічі з братами, сестрами?

12. Хто вам їх організовує? _____
13. Як ви відноситесь до свого брата, сестри? _____
14. Що дають для вас такі зустрічі? _____
15. Вам подобається спілкуватися зі своїми сестрами, братами? _____
16. Про що ви здебільшого спілкуєтесь? _____
17. Охарактеризуйте кількома словами свого брата, сестру?

18. Чи є у вас дідусь, бабуся, двоюрідні брати і сестри чи інші члени родини? _____
19. Чи приходять вони до вас? _____
20. Як за часто? _____
21. Чи хотіли б ви, щоб вони частіше приходили? _____
Чому? _____
22. Чи є у вас фотографії вашої родини? _____
23. Кого саме фотографії ви маєте? _____
24. Які сімейні традиції ви знаєте? _____
25. Чи дотримується цих традицій ваша родина? _____
26. Які прислів'я, приказки ви знаєте на родинну тематику? Наведіть приклад одної, двох _____
27. Охарактеризуйте кількома словами вашу родину _____

Дякуємо за відповіді

ДОДАТОК Б

Шановний колего!

З метою дослідження культури родинних взаємин ми пропонуємо Вам взяти участь в опитуванні. Для цього Вам необхідно дати відповідь на запропоновані нами питання.

Ваше прізвище, ім'я, по-батькові _____

Посада _____

Повна назва місця роботи _____

Стаж роботи _____

1. Що ви розумієте під поняттям “ родинні взаємини”? _____
2. Чи підтримуєте ви зв'язки з родичами ваших вихованців?

3. Як саме? _____
4. Чи плануєте ви в своїх планах роботу з вихованцями з проблем формування культури родинних взаємин?

5. Як саме і в якій формі?

6. Чи можете поділитися своїм досвідом? Якщо так, то поділіться будь ласка

7. Організовуєте ви зустрічі з родичами вихованців? _____
8. Як за часто? _____
9. Чи достатньо, на вашу думку, таких зустрічей?

10. Де і як вони здебільшого проходять?

11. З чиєї ініціативи ви їх проводите, дітей чи своєї? _____
12. Що, на вашу думку, для дітей вони дають?

13. Як діти реагують на такі зустрічі? _____
14. Чи задоволені ви родинними взаєминами ваших вихованців?

- Якщо ні, то поясніть чому? _____
15. Що, на вашу думку, слід поліпшити у формуванні культури родинних взаємин? _____

Дякуємо за відповіді

ДОДАТОК В

Опитувальник

з визначення виховних впливів батьків на культуру взаємин з дітьми

Шановні батьки! Вашій увазі пропонуються запитання, що стосуються виховання культури взаємин з дітьми. Кожна відповідь “так” оцінюється 2 балами, відповідь “не знаю” – 1 бал, відповідь “ні” – 0 балів. Підрахуйте загальну суму.

№ пор.	Чи можете Ви...	Бал
1	...у будь-яку хвилину покинути свої справи задля дитини?	
2	...порадитися з дитиною, без огляду на її вік?	
3	...зізнатися дитині, що несправедливо повелися з нею?	
4	...вибачитися перед дитиною, якщо не мали слухності?	
5	...не втратити самовладання, якщо вчинок дитини викликає обурення?	
6	...уявити себе на місці дитини?	
7	...стати для дитини доброю феєю (добрим чарівником)?	
8	...розповісти дитині такий повчальний випадок зі свого дитинства, який не прикрашає Вас?	
9	...ніколи не казати слів, які можуть образити дитину?	
10	...пообіцяти дитині виконати будь-яке її бажання, якщо вона гарно поводитиметься?	
11	...дозволити дитині хоча б день робити те, що вона захоче, і не втручатися у її справи, якщо навіть Вам здаватиметься, що це необхідно?	
12	...не реагувати, якщо Ваша дитина вдарила чи штовхнула іншу дитину, а та “дала здачі”?	
13	...не піддатися на дитячі прохання і плач, знаючи, що це примха і забаганка?	
14	...дати дитині посильне завдання і не допомагати їй, навіть якщо вона виконує його невправно і невміло?	
15	...відмовитися від бажання віддати дитині все найкраще на шкоду іншим членам сім’ї?	
Загальна сума балів		

21 – 30 балів – чините правильно, можете сподіватися на добрі результати у справі виховання культури взаємин з дітьми.

11 – 20 балів – слід замислитися над підходами до сімейного виховання, виробити чітку лінію поведінки у взаєминах з дитиною.

До 11 балів – не вистачає знань і вмінь у справі виховання культури взаємин з дітьми.

ДОДАТОК Д

Програма навчальної дисципліни

“Формування культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів”

Загальна кількість годин – 28.

З них: лекційних – 20 год.,

семінарських – 8 год.,

Пояснювальна записка

Найпотужнішою ланкою національної системи виховання і навчання є сім'я. Керівництво сімейним вихованням – справа надзвичайно тонка і делікатна. Сутність керівництва вихованням молодших школярів у сім'ї передбачає як безпосередній вплив учителя початкових класів на батьків з метою педагогічно доцільної організації сімейного життя, так і вплив на сім'ю через дітей. Діти – обов'язкові та активні учасники виховного процесу, який здійснюється як у школі, так і в сім'ї. Сім'я готує дітей до суспільно-трудового і особистого життя. Закон України “Про освіту” (ст.59) наголошує: “Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості”. Виходячи із завдань, визначених законодавством України про сім'ю і сімейне виховання, враховуючи сучасний стан сімейного виховання дітей, ми розробили програму навчальної дисципліни «Основи культури родинних взаємин».

Головна мета курсу – розкрити сучасні наукові уявлення про доцільні шляхи і засоби родинного виховання дітей та сформувати у педагогів певні вміння і навички роботи з батьками молодших школярів. Фундаментальною основою професійної майстерності вчителя початкових класів є професійні знання: загально-педагогічні (знання основ родинного виховання та їх висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі); етнопедагогічні (знання української родинної педагогіки та історико-логічної трансформації поглядів на природу культури міжособистісних взаємин у сім'ї); психолого-педагогічні (знання психофізіологічних особливостей розвитку дитини молодшого

Продовж. дод. Д

шкільного віку, уявлення про індивідуальні властивості та емоційний розвиток особистості в сім'ї, сучасних технологій виховної діяльності батьків, зокрема виховання культури родинних взаємин); соціально-педагогічні (знання сучасних соціально-педагогічних проблем сім'ї та дитинства, законодавчої бази щодо соціального захисту і підтримки сімей щодо прав та обов'язків дітей і батьків); педагогічні вміння: гностичні (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення перспективного педагогічного досвіду, оцінка виховних можливостей сім'ї); проектувальні (проектування педагогічних цілей і завдань, методів і прийомів педагогічної діяльності з батьками); конструктивні (методика побудови занять і виховних заходів з батьками учнів); комунікативні (здатність налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з батьками, підвищувати рівень культури родинної взаємодії).

Програма спецкурсу «Основи культури родинних взаємин учнів шкіл-інтернатів» для дисциплін «Етика і психологія сімейного життя» включає лекційні і семінарські (відповідно 20 і 8 годин) заняття.

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Тема 1. Теоретичні основи сімейного виховання.

Сімейне виховання – галузь педагогічної науки. Мета і зміст сімейного виховання молодших школярів. Завдання і методи сімейного виховання: емпіричний і теоретичний рівні вивчення сім'ї молодшого школяра.

Специфіка сімейного виховання: поняття про родину, сім'ю, шлюб. Основні специфічні ознаки сімейного виховання, його відмінність від суспільного. Вимоги до сучасного сімейного виховання і зміна їх у процесі історичного розвитку суспільства і школи.

Тема 2. Розвиток теорії сімейного виховання в Україні.

Педагогічна спадщина з теорії сімейного виховання. Історико-педагогічні джерела про сімейне виховання і культуру батьківсько-дитячих взаємин. Основні підходи до сімейного виховання. Погляди на сімейне виховання Ж.-Ж.

Руссо, К.Д. Ушинського. Материнська школа Я.А. Коменського. А.С. Макаренко про сімейне виховання. Батьківська педагогіка В.О. Сухомлинського. Українська родинна педагогіка М. Стельмаховича.

Тема 3. Українська родинна педагогіка – золотий фонд сімейного виховання молодших школярів.

Сутність поняття “етнопедагогіка”. Зв’язок етнопедагогіки українського народу, сучасної педагогічної науки і шкільної практики у підвищенні ефективності родинного виховання. Зміст і завдання родинної педагогіки у вихованні молодших школярів. Родинні виховні традиції у вихованні особистості молодшого школяра: трудові, мистецькі, громадські, побутові, мовні, оздоровчі, культурні. Народний родинний досвід виховання культури взаємин батьків і дітей в українській сім’ї.

Педагогічний потенціал релігійних цінностей і заповідей, народної мудрості у сімейному вихованні молодших школярів.

Тема 4. Статева, гендерна та емоційно-інтимна культура родинних взаємин.

Стать як біологічний та соціальний феномен. Психологічні відмінності статей: міфи та реальність. Специфічні ознаки міжстатевих взаємин, статева і гендерна культура українців. Соціально-психологічні механізми засвоєння та диференціації статевих ролей. Маскулінність, фемінність та андрогінність. Маскулінність-фемінність у соціальному вимірі. Традиційні ролі як джерела гендерних конфліктів. Політика гендерного рівноправ’я. Криза традиційної чоловічої та жіночої поведінки.

Біологічне й соціальне в розвитку статевої самосвідомості. Сексуальність у гендерному вимірі. Психологічні механізми статевої соціалізації (підкріплення, ідентифікація, розуміння). Статеве виховання як одна з умов просвіти молоді. Уявлення сучасних дітей різних вікових груп про сім’ю та готовність їх до шлюбу. Стратегії статевого виховання.

Тема 5. Характеристика виховного потенціалу сім'ї.

Послаблення виховного потенціалу родини як комплекс якісних характеристик сім'ї. Компоненти виховного потенціалу: структура сім'ї, рівень психолого-педагогічної культури батьків та інших вихователів родини, їхня педагогічна компетентність, батьківська позиція та стилі батьківсько-дитячих стосунків, суспільно-педагогічна спрямованість сім'ї, психологічний мікроклімат сім'ї та рівень колективістських взаємостосунків, змістовність спілкування батьків і дітей у системі суб'єкт-суб'єктних відносин, родинні звичаї і виховні традиції народу, характер матеріально-побутових умов сім'ї.

Тема 6. Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів.

Психолого-педагогічна культура батьків як інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, індивідуалізована творча форма педагогічних стосунків, забезпечених високим рівнем мотивації (мотиваційний компонент), знаннями, уміннями й переконаннями (змістовий компонент), способами функціонування (конструктивний компонент) у розв'язанні завдань родинного виховання. Гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні якості загальних рис, умінь і навичок родинного вихователя.

Тема 7. Психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей.

Психоаналітична модель сімейного виховання (ранній досвід взаємодії батьків і дітей, попередження різних видів психічної травматизації, співвіднесення і встановлення оптимального балансу „так” і „не можна” у вихованні тощо). Теоретичні психоаналітичні концепції Е. Берна, К. Бютнера, Д. Віннікота, Е. Еріксона, З. Фрейда, В. Шутца та ін. Біхевіоральна модель впливу батьків на дитину (А. Бандура, Р. Сірс, Б. Скіннер та ін.), характеристика основних методів і прийомів виховного впливу (методи модифікації, переучування, моделювання, поетапних змін, десенсибілізації, тайм-ауту („виключеного часу”), техніки гіперкорекції). Гуманістична модель взаємодії

батьків і дітей (А. Адлер, Р. Дрейкурс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.).

Тема 8. Характеристика батьківської позиції та стилів батьківської поведінки.

Батьківська позиція в інтегральній взаємодії позицій особистості родинного вихователя. Особливості позицій матері та батька. Вплив батьківської позиції на виховну практику сім'ї. Психологічні особливості підлітків як індикатори адекватності батьківських позицій. Демократичний (допомоги), авторитарний (вимогливий, владний), гіпопротекції (ліберальний) та гіперпротекції (надмірна поблажливість) стилі відносин за Е. Шефером. Авторитарний, авторитетний, демократичний і ліберальний стилі управління у взаєминах батьків і дітей за Ф. Райсом. Варіанти батьківського стилю (Є. Смирнова, М. Бикова): строгий, пояснючий, автономний, компромісний, сприяючий, співчуваючий, потураючий, ситуативний, залежний. Результативність виховної діяльності батьків у залежності від стилів взаємодії з дітьми.

Тема 9. Роль батьків у вихованні дітей молодшого шкільного віку (семінар).

Педагогічна майстерність батьків. Батьківська і материнська любов до дитини. Сутність та зміст батьківського авторитету. Педагогічна культура батьків молодших школярів.

Визначення моральних норм і цінностей сімейного виховання молодших школярів відповідно до основних сфер життєдіяльності сім'ї і правил щодо їх здійснення.

Аналіз педагогічних ситуацій з позицій культури батьківсько-дитячих взаємин. Характеристика арсеналу педагогічних засобів при вирішенні типових ситуацій сімейного життя: низька культура взаємин батьків з дитиною, негативні взаємини між батьками, байдуже ставлення до виховання культури батьківсько-дитячих взаємин.

Тема 10. Основи виховання культури міжособистісних взаємин в сім'ї.

Поняття “культура міжособистісних взаємин”, “культура батьківсько-дитячих взаємин”. Історичні, національні, релігійні особливості виховання культури взаємин батьків і дітей у сучасній українській сім'ї. Культура особистості батька, матері і дитини, культура сімейного духовного середовища – запорука успішного виховання культури батьківсько-дитячих взаємин.

Законодавча база соціального захисту проблем батьківства і дитинства. Нормативно-правові документи про права дитини та обов'язки батьків: Декларація прав дитини (1959) і Конвенція ООН про права дитини (1989) як нормативно-правова основа життєдіяльності дитини. Основні права дитини: любов батьків, захист, розвиток.

Захист прав дитини в Україні: “Закон про освіту” (1996), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про дошкільну освіту” (2001), “Про охорону здоров'я дітей та молоді” (2003), “Сімейний кодекс України” (2003).

Тема 11. Сімейне виховання в Україні і за рубежом (семінар).

Традиції і звичаї сімейного виховання в країнах Європи, Азії, Африки, Австралії, Америки. Сучасні підходи до виховання культури взаємин батьків і дітей за рубежом. Календар сімейних свят в Україні і за рубежом.

Тема 12. Культура професійної педагогічної взаємодії вчителя з батьками.

Внутрішня професійна позиція вчителя початкових класів як основа формування культури педагогічної взаємодії вчителя з батьками молодших школярів. Моральні цінності і мотиви педагогічної діяльності, їх вплив на педагогічну взаємодію вчителя з батьками.

Гуманістичне ставлення до дитини і батьків у спадщині В.О. Сухомлинського. Характеристика педагогічних табу (В.О. Сухомлинський. “Сто порад учителеві”). Вибір тактики поведінки в ситуаціях морального вибору згідно з основними принципами педагогічної етики.

Тема 13. Моделі і технології психологічного супроводу батьківського / материнського виховання (семінар).

Педагогічна, соціальна, психологічна (психотерапевтична), діагностична, медична моделі допомоги сім'ї у вихованні дітей. Особливості моделі „підтримки” і моделі „супроводу” у психологічній роботі з сім'єю. Специфіка реалізації окремих технологій в роботі з батьками (психологічної діагностики, психопрофілактики, розвитку, психологічного інформування, психологічного консультування, соціально-психологічної адаптації дітей і підлітків, психологічної корекції і психотерапії). Технологія тренінгу „Усвідомлене материнство/батьківство”. Система тренінгових вправ, спрямованих на формування і розвиток почуття батьківської любові „Сім кроків” (Р. Овчарова, О. Філіпова). Реалізація програми формування психологічної готовності до материнства „Щаслива мама – щасливе малятко”. Технологія тренінгу особистісної зрілості батьків (Р. Овчарова).

Тема 14. Основи психологічної допомоги у сімейному вихованні (семінар).

Теоретичні моделі психологічної підтримки батьків і дітей. Види психологічної допомоги сім'ї та оцінка їх ефективності. Робота психолога з окремими проблемами дітей (крадіжки, безвідповідальність, дитячі страхи, підліткова наркоманія, алкоголізм, інтернетзалежність, труднощі у взаємодії з дорослими тощо). Групова та індивідуальна робота з батьками

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні

- знати:

- теоретичні основи культури родинних взаємин;
- завдання і методи сімейного виховання;
- поняття про родину, сім'ю, шлюб;
- структурні компоненти культури родинних взаємин.;
- форми та методи роботи з дітьми шкіл-інтернатів з формування культури родинних взаємин.

- уміти

- визначати мету та завдання сімейного виховання;
- вміло використовувати кращі досягнення педагогічного досвіду у своїй роботі.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ

№ з/п	Тема	Кількість годин
	<i>Лекційний курс</i>	
1	Теоретичні основи сімейного виховання.	2
2	Розвиток теорії сімейного виховання в Україні.	2
3	Українська родинна педагогіка – золотий фонд сімейного виховання молодших школярів.	2
4	Статева, гендерна та емоційно-інтимна культура родинних взаємин.	2
5	Характеристика виховного потенціалу сім'ї.	2
6	Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів.	2
7	Психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей.	2
8	Характеристика батьківської позиції та стилів батьківської поведінки	
9	Основи виховання культури міжособистісних взаємин в сім'ї.	2
10	Культура професійної педагогічної взаємодії вчителя з батьками.	2
	<i>Семінарські заняття</i>	
1	Роль батьків у вихованні дітей молодшого шкільного віку	2
2	Сімейне виховання в Україні і за рубежом	2
3	Моделі і технології психологічного супроводу батьківського / материнського виховання.	2
4	Основи психологічної допомоги у сімейному вихованні.	
	<i>Усього</i>	28

РОЗДІЛ І. ЗМІСТ І ДжЕРЕЛЬНА БАЗА ЛЕКЦІЙ

Тема 1. Теоретичні основи сімейного виховання

План

1. Сімейне виховання – галузь педагогічної науки.
2. Мета і зміст сімейного виховання молодших школярів.
3. Завдання і методи сімейного виховання: емпіричний і теоретичний рівні вивчення сім'ї молодшого школяра.
4. Поняття про родину, сім'ю, шлюб.
5. Основні специфічні ознаки сімейного виховання, його відмінність від суспільного.
6. Вимоги до сучасного сімейного виховання і зміна їх у процесі історичного розвитку суспільства і школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Этика и психология семейной жизни / под. ред. И. Гребенникова. – 2-е изд. – М., 1987. – 256с.
2. Ковбас Б. Особливості викладання курсу «Педагогіка і психологія родинного життя у вищій школі Б.Ковбас, В. Костів // Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3 т. / Б.Ковбас, В. Костів.- Івано-Франківськ, 2006. – Т. 1. – 2006. – 258-271.
3. Москаль Л. Родинне виховання в школі / Л. Москаль // Навіщо батькам ходити до школи . – К: Шкільний світ, 2006. – С. 86-88.
4. Актуальність родинно-сімейного виховання // Організація роботи з батьками / упор. Юзефик Л.О. – Тернопіль: Нетон, 2002. – С. 15-18.
5. Родинне виховання / Теоретичні засади освітньої технології родинного виховання / // Директор школи. – 2004. – листопад (43). – с. 4-7.
6. Клибус Г. Родинне виховання / метод. рек-ії / //Освітнянське слово. – 2001. – 13 грудня. С. 3.
7. Родинне виховання // Українська родина. – К., 2000. – С. 99-139.

8. Химич Н. Родинне виховання в сучасних умовах / Н. Химич // Рідна школа. 1999. - № 10. – С. 18-20.
9. Постовий В. та ін. Сім'я і родинне виховання / Концепція / // Рідна школа. – 1996 . - № 11-12. – С. 15-20.
10. Стельмахович М.Г. Українська родина / М.Г. Стельмахович // Рідна школа. -1993. - № 4. – С. 14-17.

Тема 2. Розвиток теорії сімейного виховання в Україні

План

1. Історико-педагогічні джерела про сімейне виховання і культуру батьківсько-дитячих взаємин.
2. Основні підходи до сімейного виховання. Погляди на сімейне виховання Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинського.
3. Материнська школа Я.А. Коменського.
4. А.С. Макаренко про сімейне виховання.
5. Батьківська педагогіка В.О. Сухомлинського.
6. Українська родинна педагогіка М. Стельмаховича.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 274.
2. Макаренко А. Педагогические сочинения: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. Т. 8 – 1984. – 400с.
3. Макаренко А. Педагогические сочинения: в 8 т. . – М.: Педагогика, 1984.- Т. 5. – 1984. – 336 с.
4. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. для студ.пед. навч. закладів та ун-тів / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 360 с.

5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – 1977. – С. 410-414
6. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1978.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. Школа, 1980. – Т. 3.- 1980. – С. 7-297.
8. Сухомлинський В.О. Слово до батьків // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. -. Т.5. – 1977. – С. 409-504.
9. Куторжевська Л.І., В.П. Шохін Творче використання педагогічного досвіду А. Макаренка в умовах школи-інтернату / Л.І. Куторжевська // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 1. – С. 155-158

Тема 3. Українська родинна педагогіка – золотий фонд сімейного виховання молодших школярів

План

1. Сутність поняття “етнопедагогіка”. Зв’язок етнопедагогіки українського народу, сучасної педагогічної науки і шкільної практики у справі підвищення ефективності родинного виховання.
2. Зміст і завдання родинної педагогіки у вихованні молодших школярів.
3. Родинні виховні традиції у вихованні особистості молодшого школяра.
4. Народний родинний досвід виховання культури родинних взаємин в українській сім’ї.
5. Педагогічний потенціал релігійних цінностей і заповідей, народної мудрості у сімейному вихованні молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стельмахович М. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання //Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / М. Стельмахович. – Івано – Франківськ, 1995. – С. 44-48
2. Стельмахович М. Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано – Франківськ, 1994. – 56 с.
3. Постовий В. Трансформація та інтеграція родинних традицій виховання дітей / В. Постовий // Педагогіка і психологія . – 1998. - № 2. – С. 116-124.
4. Шугалей Н. Традиції родинного виховання. Виховний захід // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007 . № 3 (січень. – С. 27-29).
5. Мітленко Л. Таланти моєї родини / родинні свята / // Шкільний світ. – 2005. - № 1. – С. 16-19.
6. Українська родина: Родинний і громадський побут / упорядник Л. Орел. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 424 с.
7. Корені і традиції української родини / В. Постовий // Учитель. – 2000. - № 4-6. С. 8-13.
8. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка / М. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 286 с.
9. Повалій Л.В. Виховання у підлітків поваги до батьків засобами етнопедагогіки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13. 00. 01 / Повалій Л.В. – К., 1999. – 16 с.

Тема 4. Статева, гендерна та емоційно-інтимна культура родинних взаємин**План**

1. Стать як біологічний та соціальний феномен.
2. Психологічні відмінності статей: міфи та реальність.

3. Специфічні ознаки міжстатевих взаємин, статева і гендерна культура українців.
4. Маскулінність, фемінність та андрогінність.
5. Традиційні ролі як джерела гендерних конфліктів. Політика гендерного рівноправ'я. Криза традиційної чоловічої та жіночої поведінки.
6. Статеве виховання як одна з умов просвіти молоді. Уявлення сучасних дітей різних вікових груп про сім'ю та готовність їх до шлюбу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006.
Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 2006 . - 288 с.
2. Говорун Т. , Кікінеджи О. Стать і сексуальність: психологічний ракурс. – Тернопіль: Богдан, 1999. – 384 с.
3. Горун Т., Шарган О. Батькам про статеве виховання дітей. – К : Радянська школа, 1990. – 169 с.
4. Головач Л. Формування статевої культури сім'янина в національній школі / Л. Головач // Українознавство у педагогічному процесі освітніх установ: Зб. статей / за ред. Р. Скульського, В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 389-393.
5. Каган В. Воспитателю о сексологи. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.огданович. – М.: Профиздат, 1991. – 176 с.
6. Українсько-російський-англійський термінологічний словник. Психологія статі та сексуальності / упорядники Т. Говорун, О. Кікінеджи, С. Кухаренко. – Тернопіль: Богдан, 2000. – 40 с.
7. Шнабль З. Мужчина и женщина: Интимные отношения [Пер. с. нем.]. – Кишинев, 1982. – 236 с.

8. Юнда И., Юнда Л. Социально-психологические и медико-биологические основы семейной жизни: Учебное пособие. – К.: Выща школа, 1990. – 239с.

Тема 5. Характеристика виховного потенціалу сім'ї

План

1. Послаблення виховного потенціалу родини як комплекс якісних характеристик сім'ї.
2. Структура сім'ї.
3. Рівень психолого-педагогічної культури батьків та інших вихователів родини, їхня педагогічна компетентність,
4. Батьківська позиція та стилі батьківсько-дитячих стосунків, суспільно-педагогічна спрямованість сім'ї,
5. Психологічний мікроклімат сім'ї та рівень колективістських взаємостосунків,
7. Родинні звичаї і виховні традиції народу, характер матеріально-побутових умов сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Постовий В.Г. Вчителі і батьки – вихователі: На допомогу педагогам шкіл, батькам у вихованні дітей / В.Г. Постовий. – К., 1990. – 85 с.
2. Постовий В.Г. Педагогічна культура молодих батьків: метод. рек. / Ін-т сист. дослід. Освіти / В.Г. Постовий. – К., 1995. – 46 с.
3. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006. –
Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 2006 . - 288 с.
4. Ковбас Богдан Сутність та особливості культури родинних взаємин / Б. Ковбас // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 37-41.

5. Костів В. Виховний потенціал родини / В. Костів // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3. – С. 54-60.
6. Костів В. Структура сімейних відносин і типологізація сімей / В. Костів // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: зб. статей // за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 4-10.
7. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
8. Українська родина: Родинний і громадський побут / упорядник Л. Орел. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 424 с.

Тема 6. Особливості психолого-педагогічної культури батьків та інших родинних вихователів

План

1. Психолого-педагогічна культура батьків як інтегративне динамічне особистісне утворення.
2. Гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні якості загальних рис, умінь і навичок родинного вихователя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – К.: КНТ, 2008. – 592с.
2. Заслуженюк В.С., Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей / Семиченко В.А.. – М.: Просвещение, 1996. – 191 с.
3. Костів В. Виховний потенціал родини / В. Костів // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3. – С. 54-60.

4. Костів Володимир Формування основ родинної культури – невідкладне завдання сучасного цивілізованого суспільства / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 41-49.
5. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
6. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 274 с.
7. Постовий В. Гармонія і дисгармонія стосунків батьків та дітей у сучасній родині / Т.Кравченко, А.Ноур, М.Міщенко // Рідна школа – 2001. – № 7. – С. 33 – 35.
8. Постовий В. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: монографія / В. Постовий. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
9. Постовий В.Г. Вчителі і батьки – вихователі: На допомогу педагогам шкіл, батькам у вихованні дітей / В.Г. Постовий. – К., 1990. – 85 с.
10. Постовий В.Г. Педагогічна культура молодих батьків: метод. рек. / Ін-т сист. дослід. Освіти / В.Г. Постовий. – К., 1995. – 46 с.
11. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. авт.; за заг. ред. В.Г.Постового. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.

Тема 7. Психолого-педагогічні моделі взаємин батьків і дітей.

План

1. Психоаналітична модель сімейного виховання
2. Теоретичні психоаналітичні концепції Е. Берна, К. Бютнера, Д. Віннікота, Е. Еріксона, З. Фрейда, В. Шутца.
3. Біхевіоральна модель впливу батьків на дитину (А. Бандура, Р. Сірс, Б. Скіннер та ін.).

4. Характеристика основних методів і прийомів виховного
5. Гуманістична модель взаємодії батьків і дітей (А. Адлер, Р. Дрейкурс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. – М.: Мысль, 1988. – 230 с.
2. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – К.: КНТ, 2008. – 592с.
3. Дрейкурс Р., Счастье вашего ребенка / Зальц В.– М.: Прогресс,1986. – 240 с.
4. Меграбян А.А. Теоретические проблемы психологи / А.А. Меграбян. – Ереван, 1987. – 56 с.
5. Мокроносов Г.В., Методологические проблемы исследования общественных отношений и личности / А.Т. Москаленко. – Новосибирск: Наука, 1981. – 296 с.
6. Мороз Р.А. Психологія сім'ї / Р.А. Мороз // Психологічна газета .– 2004.– №1.– С.8 – 9.

Тема 8. Характеристика батьківської позиції та стилів батьківської поведінки

План

1. Батьківська позиція в інтегральній взаємодії позицій особистості родинного вихователя.
2. Особливості позицій матері та батька. Вплив батьківської позиції на виховну практику сім'ї.
3. Авторитарний, авторитетний, демократичний і ліберальний стилі управління у взаєминах батьків і дітей за Ф. Райсом.

4. Варіанти батьківського стилю (Є. Смирнова, М. Бикова): строгий, пояснючий, автономний, компромісний, сприяючий, співчуваючий, потураючий, ситуативний, залежний.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Заслуженюк В.С. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
2. Семиченко В.А. Психология социальных отношений / В.А. Семиченко. – К.: Магістр-S, 1999. – 168 с.
3. Родинно – сімейна енциклопедія. – К.: Богдан, 1996. – 439 с.
4. Нельсон Джейн. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я: Все, что Вам нужно знать о проблемах воспитания ваших детей; [пер. с английской / Джейн. Нельсон. – М.: Крон – Пресс, 1995. – 347 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук.– М: Воронеж, 1995.– 356 с.
6. Мороз Р.А. Психологія сім'ї / Р.А. Мороз // Психологічна газета .– 2004.– №1.– С.8 – 9.
7. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 274 с.
8. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
9. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – К.: КНТ, 2008. – 592с.
- 10.Добсон Дж. Не бойтесь быть строгими: Совет родителям / под общ. ред. М.С.Мацковского; [Пер. с англ. А.Ю.Другова] Дж. Добсон – М.: Центр общечеловеч. ценностей, 1996. – 332 с.

Тема 9. Основи виховання культури міжособистісних взаємин в сім'ї

План

1. Поняття “культура міжособистісних взаємин”, “культура батьківсько-дитячих взаємин”.
2. Історичні, національні, релігійні особливості виховання культури взаємин батьків і дітей у сучасній українській сім'ї.
3. Культура особистості батька, матері і дитини, культура сімейного духовного середовища – запорука успішного виховання культури батьківсько-дитячих взаємин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – К.: КНТ, 2008. – 592с.
2. Заслуженюк В.С., Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей / Семиченко В.А.. – М.: Просвещение, 1996. – 191 с.
3. Костів Володимир Формування основ родинної культури – невідкладне завдання сучасного цивілізованого суспільства / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 41-49.
4. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006.
Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 2006 . - 288 с.
5. Костів В. Виховний потенціал родини / В. Костів // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. - № 3. – С. 54-60.
6. Костів В. Структура сімейних відносин і типологізація сімей / В. Костів // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: зб. статей // за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 4-10.

7. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.

Тема 10. Культура професійної педагогічної взаємодії вчителя з батьками

План

1. Внутрішня професійна позиція вчителя початкових класів як основа формування культури педагогічної взаємодії вчителя з батьками молодших школярів.
2. Моральні цінності і мотиви педагогічної діяльності, їх вплив на педагогічну взаємодію вчителя з батьками.
3. Гуманістичне ставлення до дитини і батьків у спадщині В.О. Сухомлинського.
4. Характеристика педагогічних табу (В.О. Сухомлинський. “Сто порад учителеві

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шанскова Т.І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: метод. рек. для студ. і викл. ф-тів підготовки майбутніх учителів поч. кл. / за ред. О.А. Дубасенюк / Т.І. Шанскова. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – 100 с.
2. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л.Л. Хоружа. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 318 с.
3. Сухомлинський В.О. Слово до батьків // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – 1977. – С. 409-504.
4. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. авт.; за заг. ред. В.Г.Постового. – К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.

5. Програма формування педагогічної культури батьків / за ред. В.Г. Постоного. – К.: ДЦССМ, 2003. – 108 с.
6. Перегибов Г. Азбука виховання: Совети родителюм / Г. Перегибов // Дайжест пед. ідей та технологій “Школа – парк”. – 2002. – № 2. – С. 103 – 105.
7. Зязюн І.А., Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчит., аспір., студ. сер. та вищ. навч. закладів / Сагач Г.М. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

РОЗДІЛ II. СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ І МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ЩОДО ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Загальні вказівки

Семінарське заняття – різновид навчального заняття, на якому викладач організовує обговорення студентами питань з тем, попередньо визначених робочою навчальною програмою. Семінарські заняття проводяться у формі бесіди, рецензування та обговорення рефератів і доповідей, дискусій. Семінари сприяють розвитку творчої самостійності студентів, поглиблюють їх інтерес до науки і наукових досліджень, виховують педагогічний такт, розвивають культуру мови. На семінарах студенти виступають з повідомленнями або доповідями на відповідні теми. Вони обговорюються, студенти виступають з доповненнями, роблять зауваження, в результаті чого виникає дискусія, яка навчає їх вміння чітко висловлювати свої думки, доводити свою точку зору.

Підготовка до семінарського заняття передбачає:

- ознайомлення з питаннями плану;
- опрацювання рекомендованої літератури, конспектів, лекцій;
- засвоєння додаткової інформації, вказаної у списках літератури;
- складання тез відповіді на основі опрацьованої літератури до всіх питань плану.

При підготовці до написання реферату студент повинен самостійно скласти план до обраної теми, опрацювати літературу, список якої подати у кінці тексту. Посилання на першоджерела подаються внизу сторінки, де вказується прізвище та ініціали автора, назва твору, місце і рік видання, сторінки. Обсяг реферату - 10-15 сторінок (формат аркуша А 4). Оформлення слід робити з дотриманням існуючих норм до робіт такого типу.

Заняття № 1

Роль батьків у вихованні дітей молодшого шкільного віку

План

1. Питання для фронтального опитування:

1. Педагогічна майстерність батьків. Батьківська і материнська любов до дитини.
2. Сутність та зміст батьківського авторитету.
3. Визначення моральних норм і цінностей родинного виховання молодших школярів відповідно до основних сфер життєдіяльності сім'ї і правил щодо їх здійснення

2. Додаткові завдання: Підготуйте реферат на тему: «Педагогічна культура родинних вихователів»**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
2. Постовий В.Г. Вчителі і батьки – вихователі: На допомогу педагогам шкіл, батькам у вихованні дітей / В.Г. Постовий. – К., 1990. – 85 с.
3. Постовий В.Г. Педагогічна культура молодих батьків: метод. рек. / Ін-т сист. дослід. Освіти / В.Г. Постовий. – К., 1995. – 46 с.
4. Актуальність родинно-сімейного виховання // Організація роботи з батьками / упор. Юзефик Л.О. – Тернопіль: Нетон, 2002. – С. 15-18.
5. Постовий В. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: монографія / В. Постовий. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
6. Постовий В., Щербань П., Алексеєнко Т., Додукіна О., Стрельнікова Н. Сім'я і родинне виховання. Концепція. //Рідна школа. - 1996. –№ 11 – 12. – С. 15-20

Заняття № 2

Культура родинних взаємин в Україні і за рубежом

План

1. Питання для фронтального опитування:

1. Традиції і звичаї родинного виховання в країнах Європи, Азії, Африки, Австралії.
2. Сучасні підходи до виховання культури родинних взаємин за рубежом.
3. Календар родинних свят в Україні і за рубежом.

2. Додаткові завдання: Підготуйте реферат на тему: «Родинні традиції і звичаї в країнах Америки».**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Українська родина: Родинний і громадський побут / упорядник Л. Орел. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 424 с.
2. Корені і традиції української родини / В. Постовий // Учитель. – 2000. - № 4-6. С. 8-13.
3. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка / М. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 286 с.
4. Римбург Р.И. Роль традицій в вихованні дітей дошкільного віку / Р.И. Римбург // Нравственное виховання дошкільника. – М.: Пед. ин – т ім. А.И. Герцена, 1975. – С. 3-22.
5. Стельмахович М. Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано – Франківськ, 1994. – 56 с.
6. Постовий В. Трансформація та інтеграція родинних традицій виховання дітей / В. Постовий // Педагогіка і психологія . – 1998. - № 2. – С. 116-124.
7. Шугалей Н. Традиції родинного виховання. Виховний захід // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007 . № 3 (січень. – С. 27-29).
8. Чубинский П. Календарь народных обычаев и обрядов / П. Чубинский. – К., 1993. – С. 80.

9. Струнка Л. Вивчати народні традиції / Л. Струнка // Радянська школа. – 1991. - № 3. – С. 86-89.
10. Хоменко Л. Виховують народні традиції / Л. Хоменко // Рідна школа. – 1999. - № 12. – С. 66-67.
11. Чмелик Р. Традиції сімейного виховання / Р. Чмелик // Народна творчість та етнографія. – 1993. - № 2. – С. 16-24.

Заняття № 3

Тема 10. Моделі і технології психологічного супроводу батьківського / материнського виховання

План

1. Педагогічна, соціальна, психологічна (психотерапевтична), діагностична, медична моделі допомоги сім'ї у вихованні дітей.
2. Особливості моделі „підтримки” і моделі „супроводу” у психологічній роботі з сім'єю.
3. Система тренінгових вправ, спрямованих на формування і розвиток почуття батьківської любові „Сім кроків” (Р. Овчарова, О. Філіпова).
4. Реалізація програми формування психологічної готовності до материнства „Щаслива мама – щасливе малятко”. Технологія тренінгу особистісної зрілості батьків (Р. Овчарова).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие
 2. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
 3. Ковбас Б., Родина педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006.
- Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 2006 . - 288 с.

4. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3 т. / Костів В. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2006. –
Т. 2. Основи родинного виховання. – 2006. - 288 с.
5. Ковбас Б., Родинна педагогіка: у 3-х т. / Костів В. Основи родинних взаємовідносин. / Костів В. – Івано – Фраківськ, 2002. –
Т. I. – 2002. – 228 с.

Заняття № 4

Основи психологічної допомоги у сімейному вихованні

План

1. Теоретичні моделі психологічної підтримки батьків і дітей.
2. Види психологічної допомоги сім'ї та оцінка їх ефективності.
3. Робота психолога з окремими проблемами дітей. Групова та індивідуальна робота з батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мороз Р.А. Психологія сім'ї / Р.А. Мороз // Психологічна газета .– 2004.– №1.– С.8 – 9.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
3. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка. – Запоріжжя, 1999
4. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев // Избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук.– М: Воронеж, 1995.– 356 с.
5. Соціальна педагогіка: навч.-метод. комплекс / за ред. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 338 с.
6. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / за ред. І. Звереві. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316с.

РОЗДІЛ ІІІ. ФОРМИ ТА ВАРІАНТИ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ

Контроль знань охоплює всі вивчені теми теоретичної та практичної частин спецкурсу, а також передбачає виконання педагогічного диктанту. Педагогічний диктант типу (два варіанти) проводяться в аудиторних умовах.

Варіант 1

1. Взаємини – це
2. Структура культури родинних взаємин
3. Традиції – це
4. Сім'я – це
5. Материнська школа Я.А. Коменського
6. Традиції – це
7. Родинні взаємини – це
8. Назвіть основні нормативно-правові документи, що стосуються сімейного виховання
9. Хто написав «Книгу для батьків»?
10. Педагогічна культура батьків - це

Варіант 2

1. Сім'я –це
2. Родина – це
3. Шлюб – це
4. Культура родинних взаємин – це
5. Назвіть сімейні традиції
6. А.С. Макаренко про культуру родинних взаємин
7. Етнопедагогіка – це
8. Культура – це
9. Гуманізм - це
10. Хто написав «Сто порад вчителів»?