

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Людмила Гончар

**ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН
БАТЬКІВ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ТА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Монографія

Київ – 2017

УДК 37.018.1:17.022.1:373

Г

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання
НАПН України, протокол № 4 від 27 лютого 2017 р.*

*Автор монографії висловлює щирю подяку науковому консультанту –
доктору психологічних наук, дійсному члену НАПН України, директору
Інституту проблем виховання НАПН України І. Д. Беху.*

Рецензенти:

Л. В. Канішевська, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України, професор кафедри педагогіки;

О. А. Комаровська, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти;

Т. В. Потапчук, доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, координатор з виховної роботи.

Гончар Л. В.

Г **Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку:** монографія / Л. В. Гончар. – Київ : ТОВ "Задруга", 2017. – 360 с.

ISBN

Монографію присвячено дослідженню проблеми формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку в сім'ї та школі. У роботі здійснено науковий аналіз розвитку гуманістичних тенденцій у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, розкрито сутність і структуру гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Визначено роль сім'ї у формуванні батьківсько-дитячих взаємин, наведено характеристику різних типів сім'ї у контексті формування означених взаємин. Проаналізовано стан сформованості гуманних взаємин в сім'ї за діагностикою дітей молодшого шкільного і підліткового віку, батьків і вчителів. Визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

УДК 37.018.1:17.022.1:373

ISBN

© Гончар Л. В., .2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	11
1.1. Розвиток гуманістичних тенденцій в історико-дискурсивному контексті.....	11
1.2. Сутність гуманних батьківсько-дитячих взаємин з позицій різних наукових підходів.....	32
1.3. Змістово-структурна характеристика гуманних батьківсько-дитячих взаємин стосовно дітей молодшого шкільного та підліткового віку	51
Висновки до першого розділу	67
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ РОЛІ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	69
2.1. Сім'я як основне виховне середовище дитини.....	69
2.2. Концептуальні підходи до вивчення міжособистісних взаємин у сім'ї	81
2.3. Виховний потенціал сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин	93
Висновки до другого розділу	115
РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	117
3.1. Методика констатувального етапу дослідження.....	117
3.2. Аналіз стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за діагностикою дітей молодшого шкільного віку	133
3.3. Аналіз стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за діагностикою дітей підліткового віку.....	154
3.4. Аналіз стану сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми	172
Висновки до третього розділу	192
РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЬ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	194
4.1. Структурно-функціональна модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин	194

4.2. Обґрунтування педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.....	204
Висновки до четвертого розділу	226
РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	227
5.1. Зміст і процедура роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного віку	227
5.2. Зміст і процедура роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку.....	248
5.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	269
Висновки до п'ятого розділу.....	285
ПІСЛЯМОВА	287
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	292
ДОДАТКИ	330

ПЕРЕДМОВА

Кардинальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку сучасної суверенної України, висувають на перший план низку важливих завдань національного й духовного відродження, державотворення, виходу з воєнної та економічної кризи. Розв'язання цих завдань висуває потребу в зміцненні інституту сім'ї, зокрема підвищенні вимог до формування міжособистісних взаємин дітей і батьків на основі моральних цінностей і принципу гуманізму.

Зародившись в Європі наприкінці XIII ст. разом із культурою епохи Відродження, гуманізм постав першою концепцією, яка проголосила благо людини вищим критерієм оцінки діяльності суспільства, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою взаємин між людьми.

З'явившись на початку XIX ст. у працях німецького педагога Ф. Нітхаммера та німецьких філософів М. Гайдеггера для окреслення вищого стилю поведінки людини як провідної ланки в ланцюжку світобудови, термін «гуманізм» передбачав культивування людяності, прояв особистістю вищих людських добродійностей – доброзичливості, відповідальності, справедливості тощо.

У наукових джерелах окреслено різнобічні підходи до розгляду гуманізму. У філософському плані гуманізм як поліваріативну історично-філософську систему уявлень про людину розглядають Л. Балашов, І. Борзенко, Ф. Канак, М. Кисельов, В. Кувакін, Г. Кудишина, О. Круглов, Є. Сметанін. В історичному аспекті поняття «гуманізм» витлумачується як наявність культурного прогресу суспільства, спрямованого на утвердження поваги до гідності людини (С. Гончаренко); розвиток гуманістичних ідей розглядається з урахуванням специфічних національно-культурних особливостей різних етносів, зокрема, українського (Р. Беланова, В. Литвинов, Л. Ржепецький).

З психологічної точки зору гуманізм є світоглядною позицією, певним стилем мислення, що найповніше охоплює природу людського буття (Г. Балл, Е. Бартон, К. Роджерс, Ж. П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм).

Заслуговують уваги ідеї гуманістичної педагогіки, втілені в авторських зарубіжних і вітчизняних системах (Ш. Амонашвілі, О. Декролі, Дж. Дьюї, О. Захаренко, Я. Корчак, Р. Кузіне, Є. Попов, В. Сухомлинський, С. Френе, М. Монтессорі, Г. Шаррельман).

Сутність проблеми гуманізації освітнього і виховного процесу як нового етапу педагогічного мислення на засадах гуманістичних ідей розвитку особистості з'ясовується у працях сучасних вчених – К. Балтреус, М. Берулави, І. Бега, М. Боришевського, І. Зязюна,

В. Кременя, Н. Ничкало, О. Романовського, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін. Теоретико-прикладні ідеї гуманізації освітньо-виховного процесу, особливостей її прояву та основних чинників оптимізації розкрито в працях В. Білоусової (гуманізація відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи), К. Гавриловець (виховання у школярів гуманного ставлення до людей), В. Киричок (формування гуманних взаємин молодших школярів в позаурочній діяльності), Н. Сагоякової (виховання гуманності у молодших підлітків на етнокультурних традиціях), С. Сенатор (Формування гуманних взаємин у багатонаціональних колективах молодших школярів загальноосвітніх шкіл), І. Тадеєвої (виховання в учнів молодших класів гуманних якостей), М.Ткаченко (виховання гуманності у майбутніх вчителів), К.Павицької (виховання поваги до дитини у майбутніх вчителів), Г. Ясякевич (формування гуманного ставлення молодших школярів у позанавчальній діяльності) та ін.

Аналіз теоретико-прикладних підходів до гуманізації виховного процесу упевнюють у тому, що головною умовою гуманізації міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі є створення оптимальної емоційно-ціннісної атмосфери в діалогічному спілкуванні з настановою суб'єктів взаємодії на взаєморозуміння, співпрацю і взаємодопомогу з абсолютною відмовою від тиску, насильства (М. Бахтін, О. Газман, В. Маралов, В. Сітаров, О. Ухтомський).

Утілення в життя гуманістичних цінностей, які проголошують утвердження прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності нерозривно пов'язано із формуванням гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Гуманні взаємини – це міжособистісні взаємини, які передбачають комфортну і стабільну взаємодію індивіда з іншими людьми, викликають гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання тощо) і реалізуються в повсякденному житті, забезпечуючи сприятливий особистісний розвиток учасників цих взаємин.

Саме сім'я як найважливіша складова в житті цивілізованого демократичного суспільства, провідний мікрофактор виховання і соціалізації дитини покликана відігравати пріоритетну роль у гуманістичному вихованні підростаючих поколінь, зокрема, сприяти гуманізації взаємин між дітьми і батьками, що є запорукою стабільності та прогресу Української держави. Водночас зміни в політичних, соціальних, економічних умовах та у суспільній свідомості громадян України загострили протиріччя у сімейному вихованні дітей. Свідченням цього є те, що сучасна сім'я, перебуваючи на межі різних ціннісних і світоглядних систем, моральних ідеалів і пріоритетів, переживає загальну кризу свого

існування і розвитку. На виховну функцію сім'ї в сучасних умовах негативно впливають нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення можливостей батьків для спілкування і контролювання дітей, зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей протягом життя одного покоління; переоцінка досвіду сімейного життя, зниження можливостей батьківського впливу на дітей в умовах сім'ї, недооцінка ролі сім'ї в житті суспільства і кожної людини зокрема.

Як наслідок, спостерігається зниження рівня народжуваності, збільшення розлучень, зростання кількості неповних і неблагополучних сімей, дітей-сиріт, випадків насильства над дітьми тощо. Отже, потреба формування гуманних взаємин батьків і дітей в сім'ї на сьогодні є особливо актуальною.

Нормативним підґрунтям для вирішення проблеми гуманізації батьківсько-дитячих взаємин є положення Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді. Зокрема, серед основних положень державної освітньої політики, відображених в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., виокремлюється «перехід до гуманної педагогіки, спроможної формувати самодостатню особистість» [239].

Проблема взаємодії дитини і суспільного оточення з позиції загальної теорії відносин всебічно висвітлена у працях видатних психологів В. Абраменкової, Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, А. Бодальова, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Лазурського, А. Леонтєва, О. Люблінської, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, П. Запорожця.

Питання міжособистісної взаємодії у зарубіжній психології репрезентовані: теорією діадичної взаємодії з позицій біхевіоріального підходу (Х. Блелок і Г. Уіткін); аналізом специфічних умов міжособистісної взаємодії (С. Кук, Г. Оллпорт, К. Стефан та ін.); висвітленням механізмів міжособистісної взаємодії, в основі яких – почуття ідентичності індивіда з групою (У. Дуаз, Г. Джерард, М. Хойт, Г. Теджфел, Д. Тернер); теорією соціально-психологічного впливу на особистість в умовах міжособистісного спілкування (Е. Аллінг, М. Бергер, С. Кріпнер, С. Ледер, Х. Міккіно, К. Рудестам, М. Столлер) та ін.

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, набуває цінностей, норм і правил, прийнятих у суспільстві.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги.

Експериментально-прикладному аналізу інтегральних характеристик батьківсько-дитячих взаємин присвячено дослідження Р. Белла, О. Варги, В. Гарбузова, Є. Ейдемільера, О. Захарова, О. Карабанової, Р. Овчарової, М. Сапоровської, О. Смирнової, В. Сміхова, В. Століна, Р. Хавули, Е. Шефер та ін.

Як засвідчує аналіз наукових джерел (Г. Авдіянець, М. Аккерман, Т. Глухова, С. Голод, Б. Ковбас, В. Костів, Н. Уманець, О. Харчев та ін.), сім'я є головною ланкою у вихованні дитини і має забезпечувати їй достатні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Разом із тим, сучасна сім'я і сама потребує педагогічної й культурологічної допомоги, адже через певні об'єктивні та суб'єктивні чинники не спроможна взяти на себе всю відповідальність за виховання та розвиток особистості дитини.

Проблеми взаємодії членів сім'ї один з одним і з навколишніми людьми, формування системи сімейних цінностей і педагогічної культури батьків всебічно розкрито у працях Ю. Азарова, Т. Алексеєнко, О. Докукіної, К. Журби, В. Киричок, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузя, С. Ладивір, В. Оржеховської, В. Постоного, Р. Серьожникової, О. Сухомлинської, О. Хромової.

Нові аксіологічні пріоритети сучасності формують нову ментальність в значної частини українського суспільства, передусім у молодого покоління. Життя вносить значні корективи у взаємини між поколіннями «батьків і дітей», що склалися за останні десятиліття. Певним чином це відображається у вітчизняній педагогіці у всіх її аспектах, включаючи міжособистісні контакти між тими, хто виховує, і кого виховують. Останніми роками виконано дисертаційні дослідження, присвячені певним аспектам формування взаємин батьків і дітей різного віку: формуванню гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку (О. Косарева), формуванню готовності батьків молодших школярів до гуманних взаємин з дітьми (А. Маркова), виявленню впливу міжособистісних відносин у сім'ї на соціально-психологічну адаптацію особистості підлітка (І. Рахманіна), формуванню гармонійних взаємин батьків і підлітків у неповній сім'ї (Ю. Сидоренко) та ін.

Особливої актуальності питання, пов'язані з гуманізацією міжособистісних взаємин у сім'ї, набувають для дітей молодшого

шкільного і підліткового віку, що зумовлено характерними для дітей молодшого шкільного та підліткового віку новоутвореннями. Останні охоплюють пізнавальну, емоційно-мотиваційну, діяльнісну сфери та проявляються в інтересах, потребах, почуттях, мотивах, ціннісних орієнтаціях, поведінці дітей означених вікових категорій.

На основі аналізу психолого-педагогічних праць (І. Бех, О. Бодальов, Г. Бреслав, Л. Виготський, С. Гані, Г. Костюк, І. Кулагіна, Н. Морозова, Р. Павелків) з'ясовано, що найбільш значущими новоутвореннями у молодших школярів для формування гуманних взаємин є: динамічність моральних уявлень, стрімкий розвиток мислення та когнітивних механізмів, диференціація самооцінки, виникнення особистих моральних позицій, розвиток систем довільної регуляції поведінки, поява самоконтролю тощо.

Специфіка формування гуманних взаємин між батьками і дітьми підліткового віку передбачає урахування таких вікових особливостей підлітка, як: почуття «дорослості», кризовість, підвищена збудливість, імпульсивність, полярні відчуття, «підлітковий комплекс» емоційності, переживання ставлень до них з боку батьків, прагнення до пізнання, диференціація інтересів, підвищена активність і здатність виявляти альтруїзм, ініціативність, наполегливість, завзятість у досягненні мети, вміння долати перешкоди тощо (І. Бех, О. Богданова, І. Булах, Н. Дружиніна, А. Краковський, В. Крутецький, Л. Сологуб, П. Степанов, О. Хромова, В. Целуйко).

Незважаючи на наявність різнобічного наукового доробку, пов'язаного з визначенням специфіки формування міжособистісних взаємин батьків і дітей і механізмів їхньої оптимізації, поза увагою дослідників залишилася така важлива проблема, як формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, що є дієвим чинником оволодіння суб'єктами взаємодії (найперше, батьками і дітьми) необхідними знаннями, ціннісними орієнтаціями, поведінковими вміннями й навичками. Це загострює суперечності між:

– суспільною значущістю формування гуманних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного та підліткового віку та недостатньою розробленістю теоретичних основ цього процесу;

– необхідністю проведення систематичної виховної роботи з сім'ями в плані формування гуманних взаємин між батьками і дітьми у них та відсутністю необхідного змістового та організаційно-методичного забезпечення;

– значними виховними можливостями виховного процесу загальноосвітніх шкіл щодо формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, і традиційними підходами до його організації.

Розкриттю теоретичних та прикладних аспектів подолання означених суперечностей, здійсненню цілісного наукового аналізу проблеми формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку, визначенню й обґрунтуванню теоретико-методичних основ гуманізації батьківсько-дитячих взаємин, характеристиці та апробації педагогічних умов підвищення її ефективності й присвячено цю монографію.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

1.1. Розвиток гуманістичних тенденцій в історико-дискурсивному контексті

Проблема формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, визначення сутності цього поняття, його основних характеристик, є багатоаспектною і складною. По-перше, вона безпосередньо пов'язана з природою людини, її багатовимірністю, по-друге, залежить від трактувань гуманізму на різних етапах суспільного розвитку. Розглянемо розвиток гуманістичних ідей у вітчизняній і зарубіжній педагогіці.

Дослідники припускають, що поняття «гуманізм» (від лат. *humanus* – людський, людяний) ввів у вжиток німецький педагог Ф. Нітхаммер у 1808р. на основі слова «гуманіст», яке з'явилося наприкінці XV ст. та означало людські добродієвності – доброзичливість, відповідальність, справедливість [123, с. 9].

На думку українських учених, поняття «людський» і «людяний» докорінно різняться між собою: «людський» окреслює те, що належить кожній людській істоті, а «людяний» вважається вищим стилем поведінки людини. Гуманне – це те шляхетне, що гідне чесною людиною [15, с. 87].

За вихідну точку маємо твердження німецького філософа М. Гайдеггера, згідно з яким гуманізму в його історіографічному розумінні завжди властиве «культивування людяності» (*stadium humanitalis*) [412, с. 320].

Словники і наукова література виділяють у понятті «гуманізм» основні значення з позицій філософії, етики, психології, педагогіки тощо.

Зокрема, згідно з філософським підходом, поняття «гуманізм» розрізняється у широкому і вузькому розуміннях.

У Філософському енциклопедичному словнику (2002) гуманізм у широкому розумінні трактується як система світоглядних орієнтацій, центром яких є людина, її самість, високе призначення та право на самореалізацію. Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою взаємин між індивідами, етнічними й соціальними групами, та відносин між державами. У вузькому розумінні гуманізм з'ясовується як культурний рух доби Відродження, представники якого вбачали свій життєвий та історико-культурний ідеал в античній спадщині, утверджували новий світогляд, що відзначався вірою в людину та її можливості; сприймали природу як об'єкт естетичної насолоди, з одного

боку, та як задоволення матеріальних потреб людини, з другого [404, с. 134-135].

Сучасні філософи Л. Балашов, І. Борзенко, Ф. Канак, М. Кисельов, В. Кувакін, Г. Кудишина, О. Круглов, П. Куртц, Є. Сметанін розглядають гуманізм як системне поняття, поліваріативну історичну систему уявлень про людину, оптимальні умови її життєдіяльності, вбачають у ньому фундаментальну характеристику суспільного буття і свідомості, певний напрям мислення і діяльності, що ґрунтується на сприйнятті людини як вищої цінності, самобутності, провідної ланки в ланцюжку світобудови. Гуманізм передбачає відкритість, динамізм і розвиток кращих якостей особистості, можливість радикальних внутрішніх трансформацій з огляду на суспільні зміни і нові перспективи людини та її світу [22, с. 7; 139, с. 244; 189, с. 80].

В етиці під гуманізмом розуміють неподільну єдність норм і взаємин між людьми, завдяки яким створюються доконечні умови для повновартісного розвитку людини, а також «певну соціально-психологічну характеристику особистості, що являє собою засвоєння людиною загальноетичних принципів до рівня звичного практичного керівництва ними в повсякденній поведінці та взаєминах з іншими людьми» [151, с.20].

Підкреслимо рацію тлумачення гуманізму в сучасній гуманістичній психології. Згідно з висновком американського психолога Е. Бартона, гуманізм є певним стилем мислення або таким настановленням, яке «... робить людське начало центральним, важливим, цінним, вирішальним, стрижневим, дивовижним, потужним. ...Гуманізм якнайповніше охоплює природу людського буття – символічну, культурну, тілесну, соціальну, ціннісно навантажену, смислоутворювальну» [24, с.172–191]

В історичному аспекті поняття «гуманізм» найчастіше використовується для з'ясування культурного прогресу суспільства. Беремо на увагу витлумачення гуманізму в Українському педагогічному словнику (1997). На переконання українського вченого С. Гончаренка, гуманізм – це «... прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний прояв природних людських відчуттів і здібностей» [92, с. 76–77].

Автори педагогічного енциклопедичного словника (2002) в основному зорієнтовані на визначення поняття гуманізму в контексті «...визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здатностей, ствердження *блага* людини як критерію оцінки людських взаємин» [264, с. 58].

Отже, концепція гуманізму у демократичному суспільстві визнає цінність особистості людини, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей.

Погоджуємося з поглядами авторів Філософського енциклопедичного словника (2002) [404, с. 134–135], Енциклопедії освіти (2008) [115] на сутність гуманізму та вважаємо благо людини критерієм оцінювання соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – нормою взаємин між людьми.

З аналізу наукових джерел з'ясовуємо відмітні ознаки гуманізму: 1) як прогресивної течії (ідейно-культурного руху) епохи Відродження, що ґрунтувалася на принципах вільного всебічного розвитку особистості, вивільнення від пут феодалізму, зосередження уваги на античній культурній спадщині – філософії, літературі, мистецтві; 2) як світогляду, в основу якого покладаються наступні твердження: людина – найвища цінність; благо людини є сенсом суспільних відносин; людина має всі права на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей; людина – творча індивідуальність; 3) як ставлення до людей, що вирізняється чуйністю, повагою, справедливістю, турботою, співчуттям.

Гуманізм зародився в Європі наприкінці XIII ст. разом із культурою епохи Відродження. На відміну від релігійного світогляду середньовіччя, в основі якого був Бог, гуманісти, за Л. Брагіною, розглядали людину як частину природи, повертали її право на задоволення «земних потреб», проголошували ідеї свободи особи, справедливого суспільства та вбачали головним призначенням людини робити вибір на користь добра. Згідно з висновком ученого ці положення сформували осердя ідей тогочасного гуманізму [52, с. 127].

З кожного погляду, помістивши людину в центр світобудови, гуманізм зрівнював людину з Богом за мірою волевиявлення. Становить інтерес думка М. Карєєва, що гуманізм постав першоосновою, «...духовним провісником усіх наступних напрямів, що відстоювали права особистості на волю і повноту життя, на розвиток і щастя... В історії освіти й школи гуманісти перші засвідчили такі вимоги не з боку суспільства й не в ім'я чого-небудь, що було б в інтересах суспільства, а з боку особистості в ім'я її духовних прагнень» [134, с. 95].

Філософи епохи середньовіччя В. Фельтре (1378 – 1446), Е. Роттердамський (1469 – 1536), М. Монтень (1533 – 1592) й ін. вбачали сутність гуманізму в тому, що благо людини є вищим критерієм оцінки діяльності суспільства і держави, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою взаємин між людьми [240]. У вихованні й освіті це твердження, на наше переконання, пов'язане з прийняттям провідних настанов – поважання дитини і віра в її можливості,

ствердження вагомості самоосвіти, використання активних методів навчання, створення умов для всебічного гармонійного розвитку дитини, вивчення і врахування особливостей дитячого віку, відмови від фізичних покарань.

На відміну від середніх віків, гуманістична культура яких обмежувалася рамками релігійних учень [96, с. 297], гуманізм епохи Відродження уперше формується як ідеологічно-синтетична концепція, що ґрунтується на розвиткові всієї системи гуманітарного знання. Мислителі доби Відродження поривають з традиціями середньовіччя та замінюють теоцентричний тип світогляду на антропоцентричний, розвивають людські норми моральності. Внаслідок цього гуманізм стає ідейною основою всіх форм духовної культури [254, с. 367].

Суспільним ідеалом Відродження, завважає Р. Беланова, майже завжди була естетична утопія, що ґрунтувалася на ототожненні категорій краси з гуманізмом та передбачала «...життя гарних людей в прекрасному оточенні, яке насичене атмосферою мистецтва, в гарних будинках, у гарних містах» [40, с. 56].

Виникнення і розвиток гуманістичних ідей відбувалося не лише в Італії, а й на теренах усієї Європи, тому виходимо з того, що гуманізм епохи Відродження розглядаємо як загальноєвропейське явище, яке мало у різних країнах свої специфічні національно-культурні особливості.

Розвиток в Україні ренесансно-гуманістичної культури (XV – початок XVII ст.) репрезентували Юрій Дрогобич, Павло Русин із Кросна, Станіслав Оріховський, Шимон Шимонович, Севастян Кленович, Симон Пекалід, Іван Домбровський та ін. Для нас очевидно, що ці українці більшою чи меншою мірою усвідомлювали свою національно-етнічну належність і дбали про рідну культуру [404, с. 135].

Досліджуючи ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – початку XVII століть, В. Литвинов виокремлює три періоди їх розвитку.

Перший період (приблизно до середини XVI ст.) типологічно подібний до раннього італійського відродження. У цей час гуманісти більше переймалися суспільно-політичною, конфесійною та етичною проблематикою.

Другий період (друга половина XVI ст. – до початку XVII ст.) відзначається інтенсивним розробленням ранньо-гуманістичних ідей, які перепліталися з реформаційними ідеями та ідеями візантійського відродження. Останнє знаменувалося появою відомих культурно-просвітницьких, наукових, літературних й освітніх об'єднань, на кшталт італійських академій чи північно-європейських учених товариств.

Істотною ознакою цього періоду є активне формування історичної самосвідомості українського народу, розвиток ідеалів гуманістичного патріотизму.

Третій період (друга третина XVII – початок XVIII ст. виділяється комплексом гуманістичних ідей, що розвивалися в контексті епохи бароко [207, с. 12].

Докладно з'ясовує справу виховання і навчання у братських школах України Л. Ржепецький. Культурно-просвітницькі традиції цих навчальних закладів, твердить автор, поєднували в собі надбання європейської культури. Основним критерієм оцінювання особистості учня були його здібності й успіхи в навчанні. У процесі виховання дітей учителеві належало бути зразком у науці й повсякденному житті. Так, у «Порядку шкільному» (1586). – статуті першої братської школи, заснованій при Успенському Ставропігійному братстві у Львові, постулювалося, що «Дидаascal, або вчитель цієї школи, має бути благочестивим, розумним, смиренно-мудрим, кротким, воздержливим, не п'яницею, не блудником, не лихоіменцем, не срібролюбцем, не гнівливим, не зависником, но благочестію поспішителем, образ благих у самому собі представляючи не в ситцевих чеснотах, да будуть і учні, яко учитель їхній. А дидаascal, взявши порученное йому дітище, має його вчити промислом доброї науки, за непослушенство карати не тиранськи, але вчительськи, не вище, але по силі, не розпусне, але спокійно й смиренно... Вчити дидаascal і любити має всіх нарівно, як синів багатих, так і сиріт убогих...» [335, с. 26].

Гуманістична концепція української людини широко висвітлена в творах Г. Сковороди (1722–1794), І. Франка (1856–1916), Лесі Українки (1871–1913) та інших видатних представників української духовної культури. У їхньому розумінні людина постає як невід'ємна частина «всесвітніх просторів».

Так, гуманна мораль, за Г. Сковородою, є передусім наслідком істинного знання і добрих учинків людей. А добрі вчинки – в мудрості, бо й сама мудрість є джерелом усіх добродетей. «Як глупота є мати всіх пороків, у тому числі й пихи... – писав філософ у листі до М. Ковалинського, – так мудрість є справжня мати як інших чеснот, так і скромності...» [205].

У філософії Г. Сковороди людина своїм буттям і ставленням до світу є частиною природи, її «мікрокосмосом». Утім, попри свою «божественну» натуру, людина повсякчас творить своє єство. За Г. Сковородою, добро, мудрість, сердечна щирість, а отже, і щастя не існують у готовому вигляді, а виробляються людиною впродовж життя, насамперед завдяки трудовій діяльності [205].

Беремо на увагу тезу В. Шинкарука, сучасного українського філософа, що кордоцентризм, «філософія серця», апофеоз сердечності й «сродної» праці Г. Сковороди «...відображали особливості духовних поривань української культури в її зрілому становленні» [439, с.47].

На наш погляд, ідеї, проголошені Г. Сковородою, вирізняються глибоким гуманізмом, новаторством, тож і нині не втратили своєї актуальності й привабливості. Для суспільства – це ідея викорінення соціального насильства, несправедливості, це – відкриття і стимуляція кращих сил людини, спроможних протистояти злу. Слушною в цьому ракурсі є думка М. Черенкова, що Г. Сковорода, можливо, був один із перших мислителів Європи, хто усвідомив суперечність між науково-технічним і моральним поступом. Згідно з ідеями українського мислителя, проблема людини, її щастя – завжди головні в суспільстві [427, с. 31].

Зміцнення, розвиток поняття «гуманізм» у філософії й педагогіці відбулося в XVIII ст. і пов'язане насамперед з німецьким філософом І. Кантом (1724–1804). Німецький вчений визначав гуманізм як «...почуття блага в спілкуванні з іншими; з одного боку, як загальне почуття співучасті, з другого – як можливість внутрішнім і зовнішнім чином налагоджувати взаємини з іншими...» [45, с. 29].

На межі XIX – XX ст. ідеї гуманістичної педагогіки активно розвивалися на Заході. За допомогою гуманістичних центрів, що виникали у провідних країнах, до міри задовольнялися потреби й інтереси учнів. Зокрема, гуманістичні ідеали репрезентувалися в авторських системах загалу вчених – О. Декролі (Бельгія), Дж. Дьюї (США), Р. Кузіне, С. Френе (Франція), М. Монтесорі (Італія, Нідерланди), К. Роджерса (Англія), Г. Шаррельмана (Німеччина). У центрі цих систем перебувала цільна особистість – її цінності, особиста свобода, вміння прогнозувати і контролювати своє життя, прагнення до самоактуалізації, відкритість для сприймання нового досвіду, здатність до усвідомленого й відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях.

Одним із фундаторів гуманістичної педагогіки наприкінці XIX ст. був німецький педагог-реформатор Г. Шаррельман (1871–1940), який протестував проти муштри і жорстокої регламентації шкільного життя й обстоював самодіяльність дітей, виховання їхнього характеру гуманними заходами. Започаткувавши поняття співпраці дітей під керівництвом учителя вчений уважав, що лише за умови вільної і радісної творчості можна досягти успіхів у вихованні.

Становлять інтерес гуманістичні ідеї виховання французького педагога Р. Кузіне (1881–1973). На переконання вченого, процес навчання – це «...різновид діяльності дитини над своїм розвитком у сприятливому середовищі й за допомогою педагога...», який виконує роль консультанта.

Як теоретик нового виховання, Р. Кузіне поширював метод «вільної групової роботи» учнів із метою створення надійних умов для їхнього вільного розвитку. Наразі педагог справедливо вважав, що вирішальною у цій справі є взаємодія дітей і дорослих [218, с. 364].

На допомогу нам стають дослідження американського вченого Дж. Дьюї (1859–1952) у галузях філософії, педагогіки і психології. У своїй праці «Демократія і освіта» (1916) Дж. Дьюї обстоював свободу, незалежність дитини, самоцінність її інтересів. Учений вбачав мету школи не лише в підготовці дітей до майбутнього життя, а й у цілковитій відповідальності за їхнє шкільне життя. Основними гуманістичними ідеями Дж. Дьюї вважаємо такі прогресивні судження попереднього часу: замість натиску зверху – самовираження; замість повчання – навчання з опорою на особистий досвід; замість статичних цілей і навчального матеріалу – ознайомлення учнів із безперервним розвитком довкілля і життя в ньому [109, с. 102].

Варто відзначити, що педагогічні погляди Дж. Дьюї мали багато послідовників у різних країнах. Пристаємо на думку дослідника С. Максимюка, що гуманістичні ідеї вченого стали вихідною позицією соціальної педагогіки [218, с. 364].

Осердям концепції американського психолога К. Роджерса (1902–1987) є новітній підхід в освіті й вихованні на засадах людиноцентризму. Звідси головним є створення гуманного середовища, сприятливого для навчання дитини. Учений розумів навчання не лише як засвоєння знань чи розвиток умінь, а і як певне усвідомлення дитиною життя й орієнтацію в ньому. Відповідно до гуманістичної психології К. Роджерса пріоритетами гуманістичної освіти і виховання є загальнолюдські цінності (свобода, щастя, совість, любов, добро, довіра, чесність), узгоджені з цінностями інших етнокультур.

Гуманістичний зміст освіти, зауважував К. Роджерс, уможливує активне долучення особистості до розв'язання актуальної проблеми сучасності – інтеграції різних культур (цінностей) завдяки здатності до толерантного і плюралістичного мислення. Згідно з гуманістичною концепцією психолога, виховання покликане допомогти дитині само розкритися, самоактуалізуватися.

Не менш важливо, що К. Роджерс розглядав гуманне навчання і виховання як такі, де немає примусовості, авторитаризму й імперативності, тобто безапеляційного виконання учнями розпоряджень, інструкцій учителя. Гуманістичне спрямування діяльності педагога, на думку вченого, виявляється у створенні учням належних умов, аби їхнє навчання було свідомим, вільним і самостійним. Тому метою діяльності педагога є стимулювання свідомого навчання. За цього концептуального

підходу гуманне навчання виховує вільну особистість, що може самостійно адаптуватися у колективі й суспільстві, тобто формує спосіб життя людини, яка користується правом здійснювати вільний вибір та здатна відповідати за наслідки своїх учинків [338].

Ідеї нового виховання розвивав французький педагог С. Френе (1896–1966). Учений вбачав виховання гуманної сутності людини через залучення учнів до самодіяльності, самоуправління, організації шкільних конференцій. Індивідуальність дитини, за С. Френе, має розвиватися завдяки вільній діяльності, не затисненій школою та шкільними підручниками. Замість підручників педагог пропонував послуговуватися різними «картками самонавчання», вільними текстами, які розробляли самі учні, навчальними програмами [96].

Важливою для розуміння гуманістичної сутності людини є педагогічна концепція польського педагога, письменника і лікаря Я. Корчака (справжнє ім'я та прізвище – Генрік Гольдшміт; 1878 чи 1879–1942), в основі якої покладається повноцінність дитини як людини і самоцінність дитинства. Кожна дитина, за переконанням Я. Корчака, є індивідом, отож потребує персонального підходу з перших днів життя. Зрештою до завдань вихователя належить створити умови, атмосферу, що сприятимуть всебічному вихованню як окремої людини, так і колективу [115, с.428].

Формування у вихователя гуманістичної позиції Я.Корчак пов'язував із важкою роботою розуміння дитини. Педагог мав цілковиту рацію, коли розмірковував, що праця «...над розумінням людини-дитини й над розумінням суспільства – групи дітей...» збагачує вихователя досвідом, впливає на його погляди і почуття. Вагомим є висновок Я. Корчака, що дитина повчає і виховує та є для вихователя книгою природи, читаючи яку, той дозріває [164, с.271].

Отже, філософсько-педагогічна думка Західної Європи ХХ ст. поняття гуманізму розглядає з позицій особистої свободи, етичного вибору людиною змісту людського буття, її готовності до відповідальності, «самоактуалізації» (А. Маслоу, К. Роджерс, Ж. П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм й ін.). Як слушно зауважує А. Печчеї, у цей період зароджується так званий новий гуманізм, який «...здатний створити умови для трансформації людини, піднести її якості й можливості до рівня, що відповідає новому рівню зростання відповідальності людини в цьому світі» [272, с. 211]. Під цим кутом зору гуманізм виражається як почуття глобальності, любов до справедливості й нетерпимість до насильства.

У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. через нагромадження й осмислення знань про людину і її природу відбувається становлення

гуманістичної парадигми національної освіти і виховання. За аналізом провідних гуманістичних концепцій О. Стюпіна виділяє освітньо-гуманістичний, соціально-гуманістичний, вільно-гуманістичний, гуманістичний науково-педагогічний напрями.

Представники освітньо-гуманістичного напрямку (В. Вахтеров, Д. Галанін, П. Каптерев, А. Фортунатов й ін.) приділяли велику увагу зростанню внутрішньої соціально-моральної свідомості юнацтва. Одночасно поширювали ідеї автономності школи і педагогіки, обстоювали принцип невтручання держави, Церкви, політичних партій та окремих особистостей у навчально-педагогічний процес, пропагували демократичні норми взаємин між наставниками й учнями та розглядали виховання і навчання на засадах науково-антропологічних знань.

Прибічники соціально-гуманістичного напрямку (С. і В. Шацькі) вдало поєднували цілеспрямовану освітню та виховну діяльність з гуманізацією соціуму.

Послідовники вільно-гуманістичного напрямку В. Буткевич, К. Вентцель, І. Горбунова-Посадова й ін.) розвивали гуманістичні ідеї та вбачали необхідність пробудження в дитині самостійної, вільної моральної волі, самобутньої моральної творчості [382].

На початку ХХ ст. у педагогіці й психології виникла нова гуманістична течія у педагогіці й психології – педологія, одним із засновників якої став психолог О. Нечаєв. Учений і його послідовники (П. Блонський, Л. Виготський та ін.) намагалися вивчати дитину комплексно, з позицій психофізіології, педагогіки, біології.

Зокрема, П. Блонський був переконаний, що у процесі виховання необхідно створювати такі умови, які б усували суперечності між метою виховання і природними потребами людини. «Наша школа, – стверджував учений-педолог, – школа думки, людяності, соціальної праці й поетичного почуття... Її основа – діяльність самої дитини, поступовий саморозвиток її за допомогою матеріалу, що надає для цього саморозвитку вчитель» [46, с. 83]. Звертаючись до вчителів, педагог закликав: «Любіть не школу, а дітей, що приходять у школу; любіть не книги про дійсність, а саму дійсність; не життя звужуйте до навчання, а навчання розширюйте до життя!» [46, с. 84].

До створення нової школи на гуманістичних ідеях активно долучилися С. Шацький і О. Пінкевич. Однак уже з середини 20-х років у життя школи запроваджувалась адміністративно-командна система, яка пригнічувала свободу, ініціативу, самостійність. Натомість, такі загальнолюдські цінності, як співпереживання, співчуття, милосердя, доброта оголошувалися буржуазними цінностями. Під негативним

впливом радянської ідеології вчителі-гуманісти дотримувалися принципів гуманістичної педагогіки лише на практиці.

Непересічним унеском у розвиток гуманістичної культури радянської школи стала подвижницька педагогічна праця В. Сухомлинського. Ми цілком свідомі того, що система освітньої діяльності ученого-педагога ґрунтувалася на гуманістичних принципах, глибокій повазі до особистості дитини та передбачала створення доконечних умов для її індивідуального і творчого розвитку. Стосовно цього Василь Сухомлинський наголошує: «У кожній людині є її золота струна. Якою б запущеною, безталанною, нездібною до оволодіння знаннями не здавалась дитина, дорогоцінне зернятко таланту може приховуватися під пластами звичайності й посередності. Завдання істинного виховання полягає в тому, щоб віднайти це зернятко, відкрити золоту струну, поставити людину на ту життєву доріжку, йдучи якою, вона засвітиться своїм неповторним сяйвом». Тому В. Сухомлинський мав тверду позицію, що виховання – це «...болісно складна справа, яка потребує великого терпіння і безмежної віри в людину... Це не перебудова чи ломка тих задатків, які закладені в дитину природою, а гармонійний розвиток цих задатків» [390, с. 77]. Щойно наведену думку вважаємо його гуманістичним заповітом для батьків і педагогів.

З метою виховання в учнів гуманної моралі В. Сухомлинський надавав великої ваги їхньому вправлянню в людяності. Так, у «Школі радості» вихованці вчилися бачити не лише радість, а й горе, сум, журбу, тривогу, відчай людей, що поруч, та осягали основи людяності в повсякденному житті. Педагог переймався тим, щоб діти, які ставали на допомогу іншим, керувалися внутрішніми спонуканнями та зазнавали при цьому «...найвищі радості – радості хвилюючих переживань, викликаних піклуванням про людину» [389, с. 91]. Так дитина вчилася співпереживати, розуміти іншу людину й оцінювати саму себе. Пильна увага в «Школі радості» приділялася творенню духовного світу кожного учня. Аби повсякчас стверджувати гуманістичну місію виховання, В. Сухомлинський намагався глибоко, до тонкощів зрозуміти індивідуальність кожного учня, пізнати світ дитини, бути її наставником і другом.

Ґрунтовне дослідження проблем виховання дало В. Сухомлинському підставу до висновку, що «...гуманне ставлення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без його бажання немислима школа, немислиме виховання» [388, с.26]. Аналізуючи особливості взаємин між педагогом і дитиною, учений з'ясовує сукупність чинників їхньої гуманної співпраці – віру школяра у

вчителя, взаємну довіру між ними, людяність і доброту та виокремлює найважливішу людську потребу – потребу людини в людині [386].

Посилення інтересу до проблеми гуманізації педагогіки припадає на 1980-ті роки. У цей період розвиваються ідеї «педагогіки співробітництва». Одним з їх засновників був відомий психолог і педагог Ш. Амонашвілі, який обґрунтував і практично втілює у «Школі життя» гуманно-особистісний підхід.

Сутність педагогічного гуманізму грузинський педагог убачав у тому, щоб дитина стала добровільним і зацікавленим соратником, одноступенем вихователів і вчителів у її вихованні й навчанні. На переконання Ш. Амонашвілі, турбота про дитину лише тоді матиме педагогічний сенс, коли під час спілкування з дорослими дитина відчуває, що вони ставляться до неї як до рівної – довіряють, доручають важливі справи, зважають на неї, а отже, роблять процес дорослішання відчутним для неї. Важко не погодитися з тим, що до завдань виховання належить «...допомагати дітям у їхньому дорослішанні, підтримувати навіть найменші просування на цьому шляху» [261, с.22].

Ставимося уважно до особливої, гуманістичної місії учителя і вихователя, яка полягає, за Ш. Амонашвілі, в олюдненні дитячого довкілля, «гуманізації соціуму і власне педагогічного процесу». А звідси – потреба гуманного вчителя любити і бути відданим кожній дитині, почуватися глибоко відповідальним перед ними за їхні долі [261, с.23].

З концепцією дитиноцентризму Ш. Амонашвілі, на нашу думку, перекликаються головні ідеї гуманістичної педагогіки Є. Попова. Зіставивши з традиційною педагогікою вихідні положення сучасної гуманістичної педагогіки та її різноманітних напрямів і поглядів на виховання, вчений виокремив такі положення останньої: 1) ідея унікальності й незамінності кожної людини, що розкривається через визнання неповторності людини в усіх її проявах: вибірковості в сприйнятті інформації про навколишній світ, образного сприйняття свого життєвого світу, орієнтації на прояв особистого, «олюдненого» ставлення до навколишньої дійсності, осмислення ситуації буття і всього життя; 2) ідея діалогічності природи людини, згідно з якою людина стає власне людиною та завважування реальних відмінностей між «я» і «ти». (Ця ідея дає змогу говорити про спілкування та саморефлексію як про принципові форми життєдіяльності людини і чинники її розвитку. Пізнання людьми один одного є неодмінною умовою їхньої взаємодії і регулювання кожним із них форм і характеру своєї активності за певних обставин); 3) ідея самоцінності кожного періоду людського існування (дитинство, юність і т. д.) передбачає визнання значущості й незамінності специфічного способу життя людини, її суб'єктивного світу й особливої вікової культури.

(Згідно з цією позицією, розвиток людини є природним явищем, тож не допускаються гіперопіка і примус у справі виховання дитини. Запобігають примушуванню не через недопускання, а завдяки вихованню в людині внутрішньої сили особистості й свободи, аби вона чинила опір усякому примусу) [315, с. 86–87].

Отже, гуманістичні системи виховання В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі й інших педагогів передбачають цілісний підхід до дитини як особистості, прийняття і вихователем, і вихованцем самоцінності один одного. Це означає дотримання суб'єктами взаємодії основного принципу, який полягає, за А. Мудриком, у тому, щоби кожен її учасник «...не тільки ставився до своїх партнерів як до особистостей, а й сам почувався особистістю». Учений висловлює слухну думку, що «... вважати іншого особистістю може лише той, хто визнає себе особистістю...» [234, с.66].

На початку XXI ст. проблема гуманізму стає вкрай актуальною, оскільки гуманізм XX ст. потребує переосмислення та адаптації до умов глобалізації постіндустріального (інформаційного) суспільства, а то й до суспільства знань. Саме тому однією з головних характеристик сучасного гуманізму є його багатовимірність, тобто він різниться багатоманіттям сутнісних якостей і форм існування. Ряд українських і зарубіжних дослідників гуманізму (Г. Балл, В. Кувакін, А. Кудишина, О. Соболев, П. Куртц) виокремлюють його основні принципи – глобалізм, конструктивізм, толерантність, діалогічність, медіаційність, гармонійна раціональність [21, с. 14].

З аналізу особливостей розвитку гуманізму в науковій літературі доходимо висновку, що ідея утвердження загальнолюдських цінностей, тобто ідея гуманізму, була актуальною на всіх історичних віхах людства. Беремо до уваги, що поняття «гуманізм» повсякчас наповнювалося новим змістом, відображаючи суспільні потреби, ідеали, рівень розвитку науки, освіти й культури. Разом із тим на кожному етапі розвитку світового суспільства гуманізм вирізняли як гуманні, так і антигуманні риси.

Кожний тип людської цивілізації, зауважує В. Бітаєв, висуває свою мету і завдання та намагається розробити відповідні засоби їх реалізації. Певна річ, цивілізації виробляють такі цінності, які мають наскрізну дію, тобто позаособистісний, позаісторичний характер. До надбань такого рівня можна віднести гуманістичне світосприйняття, яке формується завдяки певній системі виховання, що має на меті гуманізацію людини [44, с. 89].

Детально розкриємо поняття «гуманізм» із позицій сучасної педагогіки.

Гуманізм як педагогічна норма, як зазначає С. Братченко, виражається у визнанні гідності дитини незалежно від її віку й інших особливостей, а лише тому, що вона – людина, яка має від народження природне право на повагу її людської гідності. Гуманізм розглядає людину як вищу цінність і накладає заборону на будь-які форми насильства стосовно неї, стоїть в обороні її особистих і цивільних прав, також і права на вільну самореалізацію своєї особистості. «Головна підстава рівноправності Дитини і Дорослого, – зауважує С. Братченко, – у тому, що вони обоє особистості, точніше, обоє перебувають у стані особистісного росту... Дитина, навіть дуже маленька, – суб'єкт, автор, який сам активно працює над власним розвитком, розвитком своєї особистості...» [54, с. 36].

Унеском в українську науку стало дослідження соціально-філософських і психолого-педагогічних аспектів гуманізму, яке виконав Г. Балл. Учений виявив, що науковці визначають сучасний гуманізм як світоглядну позицію, що ґрунтується на переконаннях, а саме:

– «у наявності в людини – представника людського роду, невичерпних можливостей особистісного розвитку, розгортання притаманної високорозвиненій особистості продуктивної суб'єктної активності – зокрема, в таких напрямках, як цілепокладальна, вольова, ініціативна, творча, рефлексивна, наднормативна, надситуативна активність;

– у тому, що вказані можливості (в індивідуально специфічному варіанті) у принципі можуть бути реалізовані кожним індивідом (хіба що доводиться рахуватися з певними обмеженнями у випадках глибокої мозкової патології) – за умови надання цьому індивідові, на послідовних вікових етапах, потрібної соціальної, в тому числі педагогічної та психологічної підтримки;

– у тому, що дедалі ширше здійснення такої підтримки (значною мірою – взаємопідтримки), інакше кажучи, внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки, є, по-перше, можливим (хоч і натикається на чималі перешкоди) і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації, так і на притаманні їй небезпеки» [21, с. 5–6].

З'ясування сутності гуманізму, його концепції у педагогіці стало нам за підставу до твердження, що це складне багатомірне явище, засноване на любові й повазі до дитини, та неодмінна умова виховання вільної і творчої людини, здатної до самореалізації, саморозвитку. Варто зауважити, що принцип тієї чи іншої людської практики виражається в основних нормах цієї практики, але до них не зводиться, а його роль визначається тими ціннісними орієнтирами, які позначають напрями розвитку цієї практики. Із цього виходить, що гуманізм у педагогіці слід

розглядати як основну етичну норму для всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Похідним від поняття «гуманізм» є поняття «гуманізація» – наукове поняття, що означає олюднення соціуму, дійсності, явищ життя. У Тлумачному словнику української мови (2002) гуманізація розглядається, по-перше, як зумовлена моральними нормами і цінностями система становлення особистості, по-друге, як ставлення особистості до соціальних об'єктів (люди, колектив, живі істоти), що відтворюється у свідомості людини як співчуття і виявляється у її вчинках (допомога, співучасть, співпраця тощо) [129, с. 78].

Автори Філософського енциклопедичного словника (2002) визначають гуманізацію як «...поширення та утвердження гуманістичних принципів у якій-небудь сфері суспільного життя» [404, с. 93]. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (2001) трактує гуманізацію як «...упровадження у взаємодію людей принципів гуманізму, формування і розвиток у стосунках між людьми гуманістичних почуттів» [369, с. 25].

Сутність проблеми гуманітарної освіти як нового етапу педагогічного мислення на засадах гуманістичних ідей розвитку особистості з'ясовується у працях сучасних учених – Ш. Амонашвілі, Г. Балла, М. Берулави, І. Беха, Р. Беланової, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Романовського, С. Сисоєвої та ін. Гуманітарний підхід до освіти дослідники розуміють як важливий методологічний принцип, що передбачає створення умов для оптимальної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл, студентів у напрямі самовдосконалення, самоактуалізації, розкриття внутрішніх можливостей.

Теорія і практика гуманізації освіти ґрунтуються на принципах гуманістичної педагогіки. За розглядом праць психологів, філософів, педагогів визначаємо істотні ознаки гуманізації освіти. Зокрема, М. Берулава витлумачує гуманізацію освіти як перехід від авторитарної педагогіки – педагогіки тиску, що заперечує загальногуманістичну цінність свободи – умову самоактуалізації і творчості, ігнорує проблему міжособистісних взаємин між педагогами і вихованцями, – до особистісно орієнтованої педагогіки, яка надає великого значення свободі й умінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність чи вчинки, особисте життя, здатності утверджувати гуманні взаємини між учасниками навчально-виховного процесу. Гуманізація освіти передбачає використання таких форм і методів навчання і виховання, які гарантують ефективний розвиток індивідуальності – її пізнавальних інтересів, особистісних якостей, а також створення відповідних умов, за яких людина може і хоче навчатися, особисто зацікавлена у тому, щоб сприймати навчальні й виховні впливи. Прикметно, що головною

функцією навчання при цьому є не стільки формування високого інтелекту, скільки виховання особистості з високими цілями й ідеалами [96, с. 8].

Під поняттям «гуманізація освіти» С. Гончаренко розумів один із соціально-педагогічних принципів, що відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні взаємини в суспільстві як загальнолюдську цінність, а гуманізацію освіти описує як побудову взаємин між учасниками освітнього процесу завдяки зміні стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного, орієнтації на повазі до особистості вихованця, формуванню в нього самостійності тощо [115, с.156].

Сутність гуманізації освіти, як зазначав Г. Балл, полягає у перетворенні її на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку психічних, фізичних і моральних можливостей людини, формування в гуманних рис особистості. На думку вченого, гуманізація освіти «... пов'язується з вирішенням трьох головних завдань: демократизацією системи освіти, перетворенням взаємодії викладача та студентів (учнів. – Д.Г.) у засіб їхнього творчого саморозвитку, створенням умов для формування гуманістичних, демократичних та творчих особистісних якостей майбутніх фахівців» [21, с. 52].

Суголосною з науковим підходом Г. Балла є позиція В. Кременя, яка не підлягає сумніву. Так, для розв'язання основного завдання гуманізації освіти потрібно передусім створити відповідне середовище в навчальному закладі, «олюднити» атмосферу педагогічного процесу. «Реалізація завдань гуманізації освіти, – переконаний вчений, – передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якою головною фігурою на занятті є не викладач, який передає знання, а учень чи студент, що має бути зацікавлений набути цих знань» [115, с. 158].

Методологічні проблеми гуманізації освіти широко розглядаються в дослідженнях І. Зязюна. Зокрема, філософ високо підносив роль педагога в освітньому процесі. «У педагогічній дії, – стверджував учений, – є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [126].

Відаємо належне основоположним філософсько-педагогічним ідеям вченого, серед яких – Людина, її сутність й існування. Досліджуючи проблему людської сутності у її духовному, психічному,

морально-етичному, матеріальному вимірах, І. Зязюн акцентував на амбівалентності людини: вона, з одного боку, є творцем історії, себе, з другого – в ній закладені руйнівні сили, здатні нищити все позитивне, добре, прекрасне. Тому завданням педагога, на переконання вченого, є допомога в її творчій і особистісній самореалізації, оскільки «...самовибудова людського (додамо від себе: і людського. – Л.Г.) в Людині відбувається засобами психологічного, культурологічного, морально-духовного інструментарію – своєрідних координаторів людського поступу, яким є особистість» [126].

Важливі показники гуманізації освіти – культура довіри і свобода людських відносин актуалізуються у роботах Л. Буєвої. «Свобода в її культурних формах, – указує дослідниця, – це завжди цінність, це первинна особливість людини, потреба в її реалізації» [56, с. 53]. Таким чином, Л. Буєва визначає гуманізацію освіти як спільну діяльність вихователя і вихованця у всіх сферах духовної культури, розвиток їхніх моральних й інтелектуальних якостей.

Зі сказаного можна зробити висновок, що поняття «гуманізація освіти» є досить широким і різнобічним у трактуванні вчених, оскільки нерозривно пов'язане з поняттям «освіта», яке розглядається у педагогіці як цінність, система, процес і результат [77; 127].

Останнім часом помітна тенденція використовувати поняття «гуманізація виховного процесу». Теоретико-методологічну основу гуманізації виховного процесу в навчальних закладах становлять праці провідних українських учених, серед яких К. Балтремус, І. Бех, М. Боришевський, Н. Ганнусенко, В. Кушнірюк, К. Чорна й ін.

Докладно з'ясовує поняття гуманізації виховного процесу І. Бех, зокрема розуміє під ним сучасну науково-практичну стратегію, осердям якої є конкретна дитина, її можливості, індивідуальне і творче самовираження. Поділяємо точку зору вченого, що «...за такої стратегії виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом розв'язання життєвих проблем й особистісного зростання» [115, с.155]. В аргументаціях І. Беха постулюється, що гуманістичний підхід до процесу виховання має проявлятися на всіх рівнях: учитель – учень, учень – учень, вчитель – вчитель, вчитель – батьки. Наразі вчений висловлює низку цінних зауважень, які стосуються гуманізації виховного процесу. Так, на його думку, «...гуманне виховання можливе лише тоді, коли враховує нове трактування індивідуального підходу, який передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості учня (інтереси, здібності, спрямованість, «Я» – концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); ураховання особливостей особистості у

виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, коригування розвитку» [115, с.156].

Вагомість питання гуманізації виховного процесу пов'язуємо з науковим доробком М. Боришевського. Для вченого ключовими були такі принципи цього-соціально-педагогічного явища: індивідуальність, неповторність кожного вихованця, що мають об'єктивне і суб'єктивне підґрунтя; недопустимість насильства над дитиною, до якого призводить невизнання педагогом передусім можливостей та позбавлення права учня бути суб'єктом особистої активності й виховного процесу, його учасником, хоч і різнозобов'язаним порівняно з вихователем, носієм своєї волі; неприпустимість насильства над свідомістю підростаючої особистості та запобігання йому через усвідомлення згубності тоталітарної пропаганди: «раз ми разом, отже – всі ми сходимось в одне»; реалізація вчителем у процесі виховання розвивальної педагогічної стратегії, що втілюється в конкретних справах і турботах, зокрема, про зростання особистості дитини та її внутрішніх потенційних можливостей, розвиток самосвідомості дитини, становлення її як особистості – через відкриття свого «Я» з усіма його сильними й слабкими сторонами та усвідомлення свого покликання стати володарем власної долі [350, с. 72].

На розвиток сказаного вище завважуємо педагогічні підходи К. Балтремус до гуманізації виховного процесу. За переконанням дослідниці, гуманізація виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі можлива за умови втілення принципів гуманізму в мету, зміст, форми і методи урочної та позаурочної виховної діяльності школи, управління виховною діяльністю її педагогічного колективу, а також у взаємовідносини. За таких умов гуманізація виховання особистості як двосторонній процес передбачає співпрацю і співтворчість учителів, учнів та їхніх батьків і може бути здійснена лише на засадах їхньої взаємодії [22, с. 15].

Беремо до уваги соціально-педагогічні положення наукової системи поглядів авторів Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи (І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна; 200 ?), реалізація якої передбачає дотримання таких принципів виховання гуманної особистості:

– гуманізму (визнання людини найвищою цінністю, а її права – пріоритетними; шанобливе ставлення до кожного учня; гарантування учням свободи совісті, віросповідання і світогляду; турбота про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я учнів);

– індивідуалізму (утвердження цінності, унікальності й неповторності кожного індивіда; стимулювання в учнів прагнення до

самоствердження, відповідальності за свої вчинки; визначення індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня з урахуванням його поглядів, інтересів, потреб, життєвої позиції, конкретного соціального статусу, взаємин з іншими людьми);

– колективізму (орієнтування учнів на гармонізацію особистих і громадських інтересів);

– соціального загартування (залучення учнів до ситуацій, які потребують вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму; вироблення соціального імунітету, стійкості до стресів, рефлексивної позиції);

– толерантності й комунікативної спрямованості (формування моральної якості учнів – терпимості до інших людей, їхніх поглядів, цінностей, поведінки; налагодження партнерського, емпатійного типу взаємин);

– альтруїзму (виховання в учнів почуття безкорисливої любові до людей, турботи про їхнє благо);

– адекватності виховуючого середовища (створення в кожному шкільному колективі надійних умов для балансу управління і самоврядування, комфортної життєдіяльності як учнів, так і педагогів, а також оптимальних умов для прояву творчості особистості) [35].

Таким чином, автори Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи мають цілковиту рацію, коли орієнтують педагогів на самоцінність людської особистості школяра, її внутрішні ресурси і саморозвиток. Звідси пріоритетом сучасного виховання є створення достатніх умов для гуманістичного розвитку кожної дитини. Це означає, що виховний процес в сучасній школі слід спрямовувати на формування системи його моральної свідомості, моральних цінностей учня, які виражатимуться в його поведінці й учинках.

Гуманізація педагогічного процесу насамперед проявляється в гуманних взаєминах його суб'єктів.

Як справедливо зазначає В. Кушнірюк, гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному процесі сприяє утворенню оптимальної емоційно-психологічної атмосфери, у якій чільне місце посідають настанови суб'єктів взаємодії на взаєморозуміння, співпрацю і взаємодопомогу, завдяки яким кожен учень добровільно і невимушено долучається до системи гуманістичних взаємин та стає співучасником свого виховання. При цьому педагогічний колектив надає допомогу школярам у справі створення комплексу відповідних форм гуманних взаємин. Завдяки їм учні постійно залучаються до суспільно корисних справ, у них формується почуття своєї гідності й обов'язку, вони глибше

усвідомлюють основні гуманістичні поняття, їх сутність і суб'єктивну значущість та задовольняють потребу в прояві гуманних учинків і дій [192, с. 16].

Дотримуємося погляду, що головною умовою гуманізації взаємин учителів і учнів, батьків і дітей є відмова дорослих від тиску, насильства у педагогічному процесі. Цілковито підтримуємо цю позицію, вважаючи насильство над дитиною ганебним пережитком минулого, антиподом по відношенню до гуманізму.

Категорично заперечують насильство гуманістична психологія і педагогіка ненасильства. Так, провідною ідеєю педагогіки ненасильства (В. Маралов, В. Сітаров й ін.) є виховання миролюбності – здатності до міжособистісного, міжнаціонального і міжнародного спілкування, поваги до міркувань і способу життя інших людей, терпимості як моральної якості особистості. Під ненасильницьким процесом науковці розуміють взаємний вплив людей один на одного без використання відкритих і прихованих форм примусу, зокрема їхнє щире прагнення не чинити насильства [364, с. 32].

Формування ненасильницької поведінки передбачає глибоке осмислення багатьох компонентів соціального пізнання особистості. Однією із таких складових є прагнення людини до свободи, яка щільно пов'язана з моральною і правовою відповідальністю за свої вчинки.

Проблема відповідальності досить часто порушується в наукових текстах. Концептуальний підхід до висвітлення категорії відповідальності подає І. Бех. «...Почуття відповідальності, – вважає вчений, – виступає, з одного боку, дійовим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з другого – заслоном для перетворення її на свавілля» [35, с.86]. Саме тому дитину важливо поступово підводити до розуміння свободи, підвищуючи рівень її відповідальності за свої вчинки і поведінку, тобто рівень її зрілості. Розуміння свободи пов'язане з визнанням прав іншої людини, оскільки свобода однієї людини закінчується там, де починаються права іншої на те ж саме. Беремо до уваги думку автора, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики свобода розглядається як особлива цінність й служить орієнтиром для ненасильницької, гуманної організації освітнього і виховного процесу [35].

Засадою руху дорослого до гуманістичного педагогічного процесу є, на наш погляд, такі гуманістичні постулати виховання (за О. Газманом), а саме: дитина не є засобом досягнення педагогічних цілей; самореалізація педагога – це творча самореалізація дитини; завжди сприймай дитину такою, якою вона є, у її постійній зміні; всі

труднощі несприйняття переборюй моральними засобами; не принижуй гідність своєї особистості й особистості дитини; діти – носії прийдешньої культури; порівнюй свою культуру з культурою молодшого покоління; виховання – діалог культур; не порівнюй нікого ні з ким, порівнювати можна наслідки дій; якщо довіряєш – не перевіряй!; визнавай дитині право на помилку й не осуджуй за неї; умій визнати свою помилку; боронячи дитину, навчай її боронитися [77].

Пошуки способів взаємодії дорослих і дітей ведуться в сфері діалогових технологій. Вагомий внесок у розроблення «діалогової педагогіки» здійснили М. Бахтін і О. Ухтомський, які розглядали розвиток людини лише в діалогічному спілкуванні, заснованому на рівності його партнерів, емоційній відкритості й довірі один до одного. Діалог, як одна з форм спілкування, припускає не лише обмін інформацією, як пізнавального, так і афективно-оцінного характеру, а й практичну взаємодію людей в процесі спільної праці, навчання, колективної гри тощо. Відмітною особливістю діалогу, вказували дослідники, є взаємна спрямованість внутрішньої дії, зверненість учасників діалогу один до одного. Умовою появи діалогу є відкритість. «Там, де запанувала відкритість, – зазначав М. Бубер, – пролунало священне слово діалогу». За аналізом текстів М. Бубера дослідники з'ясовують, що організація діалогового спілкування з дитиною може бути складним завданням виховної діяльності педагога. Змістом такої діяльності є розкриття засобами діалогу потенціалу кожної дитини. Це можливо за умови, якщо педагог бачить у кожній дитині конкретну особистість у всьому багатстві властивої їй суб'єктності, якщо він ставиться до дитини не як до суми якостей, прагнень і стримувальних чинників, а як до цільної натури (за [101, с. 99]).

Водночас М. Бубер завважував, що взаємодії педагога і вихованця діалоговість невласлива або, принаймні, вона ускладнена (як у взаємодії священика і парафіянина, лікаря і пацієнта). Ця думку підтверджують сучасні педагогічні дослідження. Так, І. Колесникова підкреслює, що через відсутність у школі діалектики «запитального буття», запитально-відповідальної форми взаємодії людей провадження діалогу в педагогічному процесі потребує більших зусиль. Перепоною розвитку в школі діалогових взаємин, на думку автора, є також випереджальне стереотипне педагогічне уявлення про дитину на підставі зовнішнього експертного оцінювання. Аналізуючи особливості «педагогічного діалогу», автор наголошує, що такий діалог припускає відкритість цільових настанов дорослого й імпровізаційність його діяльності. Наявність діалоговості означає, що в педагогічному спілкуванні переважають суб'єкт-суб'єктні взаємини (за [101, с. 100–101]).

Зі сказаного випливає, що і в школі, і у сім'ї в процесі виховання дитини здійснюється не просто взаємодія педагога й вихованця (батька чи матері і дитини), а відбувається духовний діалог двох особистостей, діалог різних поколінь. Чим багатшою є культура вчителя і батьків, тим цікавішим буде цей діалог для дитини, тим глибше вона засвоїть надбання гуманістичної культури. Чим вищими є фаховий рівень педагога та культура виховання у сім'ї, тим різноманітнішим і ефективнішим у виховному плані протікатиме цей діалог, тим менше буде імперативності й авторитарності у взаєминах дорослих із дитиною. За умови добровільної організації співробітництва й партнерства вихователів і вихованців у делікатно створеній атмосфері довіри й взаєморозуміння діалогічна взаємодія є однією з передумов формування гуманних міжособистісних взаємин.

Суголосною з цими міркуваннями вчених є позиція І. Корягіної, яка стверджує, що «...гуманістичне виховання – це суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалог, в якому беруть участь конкретні особистості. Виховна ефективність такої взаємодії визначається тим, які особистості беруть у ньому участь, наскільки вони самі усвідомлюють і відчують себе особистостями і вбачають особистість в кожному, з ким вступають у взаємодію» [165, с.7].

Дослідниця стверджує, що, оскільки Дорослий і Дитина знаходяться в динамічному рухомому стані особистісного зростання, а сприйняття ними одних і тих самих ситуацій освітнього середовища визначається суб'єктивним досвідом кожного, результат виховного процесу має бути виявлений в кожному з суб'єктів і типі взаємин між ними: гуманність як інтегральна характеристика особистості визначається і виявляється в сфері спільної діяльності [165, с.7].

Стратегічне значення для гуманістичної педагогіки мають пріоритети виховної діяльності педагога і батьків – оптимістичний погляд на дитину, опора в роботі з нею на життєствердні гуманні принципи.

Дотримуючись цих ідей, вихователь допомагає дитині в процесі розвитку, є відкритим для спілкування, діалогу, ставиться до своїх вихованців із розумінням, довірою, прагне побачити світ очима своїх вихованців, йому властиве тепле, розуміюче ставлення до дітей; він покладає в основу виховання позитивне світосприймання, стоїть на позиціях гуманного ставлення до дитинства як самоцінності. Виходячи з самоцінності людського життя, педагог-гуманіст розвиває й у себе, і у своїх вихованців неприйняття насильства, жорстокості стосовно людини й всього живого, тонке усвідомлення неповторності кожної людини, демонструє конструктивність, здатність прийняти на себе всю відповідальність за свої вчинки.

Завдяки цим настановам у вихованні особистості дитини переважатимуть гуманістичні ідеї, переконання. Аби виховати дійсно гуманну особистість, вчителі і батьки мають самі відчувати себе особистостями, прагнути до саморозвитку, міняючись і розвиваючись разом зі своїми вихованцями, залишаючись цікавими дітям, підтримуючи особистісний контакт і довіру, на яких будується педагогічна взаємодія дорослого й дитини.

Отже, викладене вище засвідчує, що розвиток гуманістичних тенденцій у педагогічній теорії і практиці невіддільний від розуміння дорослим дитини як рівного йому співрозмовника, що так само, як і він, перебуває в стані особистісного розвитку. Найважливішою умовою особистісного розвитку як дорослого, так і дитини є їхній рівноправний діалог, а головним показником позитивної динаміки взаємин між дорослими і дітьми у напрямі їхньої гуманізації є уникання насильства та відмова від авторитарної позиції дорослих стосовно дітей.

Таким чином, до кінця ХХ – початку ХХІ ст. у педагогіці відбулися корінні зміни в трактуванні сутності гуманістичної освіти і виховання, зумовлені зміною уявлень про людину взагалі й дитину, тобто людину, що активно розвивається. На сьогодні прогресивну течію у педагогічній теорії називають гуманістичною педагогікою або педагогікою ненасильства, тож і поняття «гуманізм» уживається у педагогічній практиці як повновартісне. Оскільки предметом нашого дослідження є гуманні батьківсько-дитячі взаємини, то постає потреба у з'ясуванні сутності й змісту понять «гуманність», «гуманні батьківсько-дитячі взаємини». Про це йтиметься далі.

1.2. Сутність гуманних батьківсько-дитячих взаємин з позицій різних наукових підходів

Істотні зміни в ідеології українського суспільства ставлять перед загальною середньою освітою і сім'єю якісно нові вимоги до виховання підростаючого покоління. На думку авторів Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Національна академія педагогічних наук України, 2016 р.), «...стрижневим вектором системи цінностей передусім є цінності дитиноцентрованої освіти. Окрім гуманізації відносин і середовища, це передбачає якнайповніше і точніше врахування природних основ дитячого розвитку – індивідуальних, фізичних, психічних, пізнавальних особливостей і можливостей дітей, соціальних умов їх життя. Разом із родиною школа має стати тим середовищем, яке змалечку утверджує цінність власного здоров'я і здоров'я інших людей у всіх його вимірах. Гуманістичні цінності

сприятимуть зміцненню духовного зв'язку різних поколінь, збереженню історичної пам'яті, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства» [239, с.56].

Утілення в життя гуманістичних цінностей, які проголошують утвердження прав людини, людської гідності й громадянської відповідальності нерозривно пов'язано із формуванням гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Перш ніж перейти до з'ясування сутності понять «гуманність», «гуманні батьківсько-дитячі взаємини», звернімося до трактування психолого-педагогічною думкою ключового поняття «взаємини».

Передусім усвідомимо, як означене поняття співвідноситься з поняттям «відносини», яке є основним у психології.

Поняття «відносини» започаткував психолог українського походження О. Лазурський. Індивідуальність людини, вказував учений, визначається не лише своєрідністю її внутрішніх психічних функцій, а й ставленням її до навколишніх явищ [196].

Теоретичний аналіз розглядуваної проблеми показав, що поняття «відносини» з'ясовувалось у радянській психології в різних контекстах – як багаторівнева система міжособистісних зв'язків (В. М'ясищев, О. Петровський); властивість індивідуальної свідомості, поряд з іншими його властивостями: пізнанням і переживанням (С. Рубінштейн); як значеннева сфера свідомості й спрямованість особистості (О. Леонт'єв) [200; 268; 344].

Найповніше категорію відносин розробив В. М'ясищев. У концепції вченого поняття «взаємини» є центральним й аналізується як: 1) інтегральна система індивідуальних вибіркових і свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка впливає з усієї історії розвитку людства, передає його особистий досвід і внутрішньо визначає його дії, реакції, переживання; 2) психологічний феномен, суттю якого є виникнення в людини психічного утворення, що акумулює в собі результати пізнання конкретного об'єкта дійсності (у спілкуванні це інша людина або спільність людей), інтеграції всіх складових емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових відповідей на нього. Система відносин визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій на зовнішні впливи [235].

У психології поняття «відносини» розглядається у вужчому і в ширшому значеннях. З одного боку, це емоційно-особистісна характеристика поведінки, що трактується як «ставлення до іншого»; з другого, це процесуальна характеристика інтелектуально-діяльнісного

типу, що може визначатися, за С. Рубінштейном, як споглядання і перетворення [243; 344; 426].

На думку С. Рубінштейна, домінування «одного з цих відносин накладає глибокий відбиток на образ людини: «...Люди суттєво різняться один від одного залежно від того, чи переважає для них значення особистісного контакту з людьми або об'єктивного контакту з предметним світом» [343, с.85].

Спираючись на ідеї С. Рубінштейна, Б. Братусь стверджує, що відносини є основною тканиною, серцевиною людського життя, яке одночасно є умовою й критерієм нормального розвитку людини, що веде до пошуку родової людської сутності [53].

Категорія «відносини», на думку В. Абраменкової, має дві основні властивості існування: психологічний простір і час. Тому певний вид відносин можна, по-перше, виділити серед інших видів міжособистісних відносин (наприклад, батьківсько-дитячі в структурі сімейних відносин), по-друге, визначити деякі їхні характеристики (основні властивості), що дозволяє задати або виміряти простір даних відносин і, по-третє, уточнити складові його елементи (для прикладу, у структурі міжособистісних відносин виділяють три основні компоненти: емоційний, когнітивний і поведінковий) [1].

Слушною є думка К. Платонова, який звертає увагу на двозначність термину «відносини», що відображає і суспільні відносини, і відносини особистості до дійсності, а також до інших особистостей [274].

Учена Л. Божович справедливо вважала, що поняттям «відносини» позначаються різні явища. По-перше, йдеться про ті об'єктивні відносини, які налагоджуються в дитини з людьми, що поруч. Для прикладу, дитина в шкільному колективі налагоджує нові відносини з людьми: стосовно вчителя вона стає учнем, а стосовно однокласників – членом єдиного навчально-трудового колективу. У родині дитина-школяр також починає займати нову позицію, відповідно до якої змінюються і її відносини з батьками. Зазнають змін способи діяльності дитини та її ставлення до цієї діяльності. Навчання стає обов'язковою діяльністю, гра відтісняється на другий план, праця постає перед дитиною як необхідність.

По-друге, поняття «відносини», за Л. Божович, характеризує суб'єктивне ставлення дитини до дійсності. Це ставлення визначається сформованими (під впливом умов життя і виховання) якостями особистості дитини – її переживаннями, поглядами, потребами, прагненнями й ін. Приміром, одна дитина відповідально ставиться до навчання, а інша – байдуже або недбало; одна дитина ставиться до батьків із любов'ю і повагою, а інша – поблажливо й егоїстично [50, с. 58].

Таким чином, система відносин людини до навколишнього світу й до самого себе є найбільш специфічною її характеристикою. Однак визначальним і головним для людини є її відносини до оточуючих людей (взаємовідносини), що в українській психологічній науці називають також *взаєминами*.

Поняття «взаємини» у словниковій літературі тлумачиться як зв'язок між будь-ким, що виникає при спілкуванні [129, с. 48]; як суб'єктивні зв'язки між людьми, які виникають в результаті фактичної взаємодії представників різних соціальних груп. [369, с. 21].

Заслуговує на увагу мовностилістичне трактування понять «взаємини», «стосунки» як перекладу українською літературною мовою російського слова «отношения». Зауважимо, що російське слово «отношение» українською перекладається як «ставлення». У цьому випадку слово «відносини» є росіянізмом, може хибно використовуватись як лексична норма української мови [314, с.129–131].

Українські дослідники розрізняють поняття «відносини» і «взаємини». Зокрема, В. Білоусова, Ю. Редько, О. Сербенська, О. Федик пов'язують вживання поняття «відносини» з суспільством, державою, колективом [358, с. 68-69], процесом формування колективу, взаємодією людини і колективу; процесом формування колективу [43]. Поняття «взаємини» відображає взаємні стосунки між ким і чим-небудь; взаємозв'язок, взаємовплив між предметами, явищами [370, с.345], взаємини з іншими людьми, які є специфічними тільки для людини як суб'єкта [43]; взаємне ставлення людей одне до одного [141].

З означеною точкою зору корелюється наукова позиція Н. Руденко, яка вважає, що взаємини – це специфічний вид ставлення людини до людини, в якому є можливість безпосереднього (або опосередкованого технічними засобами) одночасного або відкладеного відповідного особистого ставлення. Взаємини обов'язково передбачають взаємне ставлення людини до людини [345].

Ширшою є позиція Т. Алексеєнко, яка окреслює обов'язковість суб'єкт-суб'єктної форми взаємин та звертає увагу на особливості таких стосунків (дослідниця ототожнює поняття «стосунки» і «взаємини»). Зокрема, вона визначає взаємини як «...спосіб стосунків між окремими людьми, що базується на симпатії або антипатії, і виражає позицію кожної особистості, що спрямована на контакт». Провідне місце у взаєминах, на думку вченої, належить емоціям, вони формуються та аналізуються у спілкуванні, яке реалізується через мову, міміку, жести, співпрацю, різні форми поведінки [6].

Отже, відмінність між поняттями «відносини» і «взаємини» полягає в тому, що останнє підкреслює наявність зв'язків між людьми як

суб'єктами практики. Взаємини обов'язково передбачають специфічне ставлення людей один до одного, тобто є тим міжособистісним зв'язком, який існує в соціальних групах.

Поняття «гуманність» також є ключовим для нашого дослідження.

Гуманність (лат. *humanitas*) – готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, турботу. За Новим тлумачним словником української мови (2006), «гуманний» – «...людяний у своїх діях і ставленні до інших людей; пройнятий турботою про благо людини» [342, с. 493].

Поняття «гуманність» у Філософському словнику: енциклопедії (2002) презентується як «...людяність, ідеал різноманітних напрямів гуманізму, що має за головну мету гармонійний розвиток властивих людині ціннісних здібностей, почуття і розуму, вищий розвиток людської культури і моральності за відповідної її поведінки стосовно інших людей і щодо всього суцього...» [404, с. 91-92].

У книзі «Психологія: словник» (1990) поняття «гуманність» визначається як «...система настанов особистості на соціальні об'єкти (людина, група, жива істота), яка зумовлена моральними нормами і цінностями та представлена у свідомості переживаннями співчуття і співраді... реалізується у спілкуванні й діяльності в аспектах співдії, співучасті, допомоги» [329, с.77].

Більшість психолого-педагогічних джерел та дисертаційних робіт із проблеми виховання гуманності, моральних якостей гуманної особистості у школярів різного віку свідчать про те, що сучасні дослідники дотримуються, принаймні, двох основних підходів до розуміння поняття «гуманність»: 1) як інтегральної моральної якості особистості або ж сукупності моральних якостей (І. Рахманіна, С. Сенатор, С. Смирнов); 2) як зумовленої моральними нормами і цінностями системи настанов особистості на різні соціальні об'єкти (І. Тадеєва, Л. Черенцова).

Приміром, з позицій першого підходу гуманність трактується як «...інтегральна ідейно-моральна якість особистості, її узагальнена характеристика, яка поєднує в собі комплекс «морально-психологічних властивостей особистості, що виражають усвідомлене і співпереживаюче ставлення до людини як найвищої цінності» [359, с. 35]; «...вища характеристика особистості, яка містить комплекс якостей, що відображають дбайливе ставлення людини до людини» [333, с. 35]; «...сукупність моральних якостей особистості (людяність, людинолюбство, співпереживання, співчуття, повага до гідності іншої людини, прояв турботи про іншу людину, нетерпимість до всякого зла й ін.), що відображає ціннісне ставлення до людини» [351, с. 21].

З погляду С. Сенатор, гуманність формується у людських взаєминах та проявляється у доброзичливості і дружелюбності, готовності допомогти іншій людині, уважному ставленні до неї, рефлексії (вміння зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце), емпатійній здатності до співчуття і співпереживання, толерантності (терплячості до думок, віровчень, поведінки інших людей) [357, с. 23].

За другого підходу гуманність розглядається у двох смислах: а) широкому – системи настанов особистості на соціальні об'єкти (людина, група людей чи жива істота), що зумовлена моральними нормами і цінностями у свідомості людини і виявляється у співчутті й співпереживанні та реалізується в спілкуванні й діяльності завдяки підтримці, співучасті і допомозі [391]; б) у вузькому – як соціальна настанова, що поєднує в собі пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти та застосовується для аналізу широкого кола проблем, пов'язаних із засвоєнням особистістю моральних норм, емпатією, вивченням так званої допоміжної поведінки [428].

Цінним для нашого дослідження є виокремлення І. Тадеєвою таких гуманних якостей особистості, як емпатія, безкорисливість, вимогливість до себе, відвертість, відповідальність, гідність, добродійність, доброзичливість, дружелюбність, душевність, людяність, милосердя, миролюбність, повага до гідності іншої людини, рефлексія, співпереживання, співчуття, такт, терпимість, толерантність, уважність, чуйність [391].

З аналізу наукових підходів до розуміння сутності гуманності, доходимо висновку, що означені позиції не взаємовиключають, а доповнюють одна одну.

Спільним у розумінні гуманності є те, що науковці визначають її як інтегративну, динамічну моральну якість особистості, що є синтезом знань про моральні якості гуманної особистості, мотивів позитивного ставлення і вмінь адекватно чинити, відповідно до знань і почуттів.

У структурі гуманності М. Ткаченко виокремлює такі складові: пізнавальна (система певних знань); мотиваційно-цільова (мотиви і цілі, які лежать в основі дій та вчинків особистості); діяльнісно-поведінкова (гуманні вчинки і взаємини); саморегулююча (самооцінка, самовдосконалення тощо); емоційно-вольова (вольова активність, альтруїзм, емпатія та ін.) [395].

Отже, гуманні батьківсько-дитячі взаємини є проявом гуманності суб'єктами взаємодії (батьками і дітьми).

Оскільки предметом нашого дослідження є гуманні батьківсько-дитячі взаємини, надаємо великої ваги гуманістичному змісту взаємин.

Гуманні взаємини людей є видом моральних взаємин, які вирізняються доброзичливістю, турботою, чуйністю, дружелюбністю, увагою і повагою один до одного та проявляються у таких морально-психологічних властивостях особистості, як людяність, довіра, співчуття й співпереживання, нетерпимість до несправедливості, зла, жорстокості. Ці якості, на переконання С. Сенатор, забезпечують суспільно значущу мотивацію і орієнтацію особистості вихованця в різноманітних життєвих ситуаціях, визначають його поведінку, діяльність в колективі. [357, с.53].

Процес гуманних взаємин – двосторонній, оскільки передбачає спілкування і співпрацю двох сторін, ґрунтується на подоланні життєвих розбіжностей їх учасників. Гуманні взаємини формуються у виборі між добром і злом, милосердям і жорстокістю, правдою і неправдою, альтруїзмом до ближнього і егоїзмом.

За свідченням Г. Ясякевич, взаємини людей характеризують два показники – гуманізм та антигуманізм. У гуманних взаєминах проявляються гуманні якості – ознаки, властивості, риси людини. Дослідниця стверджує, що гуманні взаємини – це сформована здатність особистості, що відзначається постійним вольовим спрямуванням до свідомості, доброзичливості, милосердя, нетерпимістю до байдужості, жорстокості [448, с. 13].

Становить інтерес позиція В. Авраменкової, яка, аналізуючи поняття «гуманні взаємини», ґрунтується на системно-діяльнісному підході до особистості (за А. Петровським) та дотриманні принципів стратометричної концепції і концепції персоналізації [269, с. 12]. Ключ до розуміння особистості дитини, на думку дослідниці, знаходиться в системі суспільних взаємин, у світі значущих для неї людей, тобто в соціальній групі. Заданий в соціальній ситуації розвитку історико-культурний матеріал діти засвоюють під час загальної діяльності з дорослими й однолітками. Це передбачає виконання кількох функцій – породження міжособистісних взаємин, опосередковування процесу входження індивіда в соціальну спільність. Завдяки цій діяльності реалізуються і формуються взаємини між людьми [269, с.80].

До уваги беремо дві форми гуманних взаємин, які виокремила В. Авраменкова у своєму дослідженні міжособистісних взаємин. Це співпереживання – як співчуття іншій людині в ситуації її неблагополуччя та співпереживання – як співрадість. Учена акцентує на тому, що співчуття і співрадість як прояв гуманних взаємин у дитячому колективі є зародковою формою феномену дієвої емоційної ідентифікації. У теорії діяльнісної опосередкованості сутність цього феномену полягає у ставленні одного члена групи до іншого, як до самого себе і до себе, як до будь-кого іншого. Актуалізація дієвої групової емоційної ідентифікації, на

переконання дослідниці, спостерігається передусім у спільній діяльності інтерактивного типу, яка передбачає кооперацію дітей. Із цього виходить, що ситуація «разом» більшою мірою, аніж ситуація «поруч», сприяє прояву гуманного ставлення до ровесників [1, с.94].

Допускаємо думку, що наукова позиція вченої є цінною для нашого дослідження, оскільки така форма виховної роботи з сім'ями, як спільна діяльність батьків і дітей, позитивно впливає на гуманізацію їхніх міжособистісних взаємин. Крім того, розглянуті дослідницею форми гуманних взаємин можуть бути виокремлені як показники структурних компонентів і критеріїв.

Важливим для нашого дослідження є з'ясування структури гуманних взаємин.

З цією метою звернімося до наукового доробку психологів, зокрема, Л. Божович і О. Люблінської. Розглядаючи міжособистісні взаємини через системне сприйняття суб'єктом навколишньої дійсності, тобто в органічній єдності багатьох компонентів, учені визначають їх як зв'язки індивіда з предметами об'єктивної реальності, що виявляються в емоційних реакціях, вчинках (Л. Божович) [48, с.103], та як цілісне утворення, сплав почуттів і знань, переживань і практичного досвіду (О. Люблінська)[214, с. 222].

Оскільки, як з'ясувалось раніше, гуманні взаємини є підвидом моральних взаємин, беремо до уваги те, що під структурою моральних взаємин психологи розуміють систему її психічно і соціально зумовлених компонентів і взаємозв'язків між ними. Зокрема, виокремлюють у ній три блоки компонентів: свідомості, мотивації і поведінки, вважаючи, що окреслені блоки можна розглядати самостійними лише теоретично. Мають чинність думки С. Рубінштейна, що «...реальна людська свідомість не може бути відокремленою від діяльності, в якій вона виявляє себе та формується, так само як реальна людська діяльність, що постає з мотивів і спрямована на усвідомлену мету, не може бути відокремлена від психіки, від свідомості» [344, с.186].

Суголосною з переконаннями провідних учених є позиція загалу українських дослідників. Так, для з'ясування структури особистісних цінностей (гуманні взаємини між батьками і дітьми, на наш погляд, належать до системи таких цінностей. – Л.Г.), потрібно виходити з принципу єдності їх динамічного і змістовного блоків. Цілком підставно вважає І. Бех, що акцентування на змістовному боці особистісних цінностей свідчить про відстоювання в психологічній науці позиції, яка передбачає науково обгрунтовану віру в людський розум, людську свідомість, переконаність в тому, що структура людських цінностей формується і будується не на основі вроджених і підсвідомих, сліпих

внутрішніх тенденцій, завдяки свідомому, осмисленому відображенню зовнішньої дійсності [37, с.18].

Вагомим структурним компонентом гуманних взаємин є гуманні потреби, які становлять сутність і механізм усіх видів людської активності. Пристаємо на думку Б. Лихачова, що «...не можна сформувати взаємини, а, отже, певні властивості та якості особистості, не сформувавши, не розвинувши у дитини потребу в тій або іншій діяльності» [208, с. 128].

Аналізуючи структуру гуманних взаємин, К. Гавриловець бере до уваги такі потреби: 1) в емоційному контакті, залученні до духовного світу іншої людини; 2) в повазі до людей, що поруч; 3) у піклуванні про близьких і далеких людей; 4) в спілкуванні, співчутті, співпереживанні.

Як відомо, потреби людини є джерелом її активності, а мотиви – конкретним проявом їх сутності. Інакше кажучи, мотиви виконують роль спонукань до діяльності, прямо пов'язаної із задоволенням певних потреб. Інакше кажучи, саме мотив є обґрунтуванням вибору способу поведінки людини. Формують гуманні взаємини високоморальні й соціально цінні мотиви дітей. Серед мотивів, притаманних дітям молодшого шкільного і підліткового віку, К. Гавриловець виділяє такі: прагнення принести користь батькам та почуття відповідальності перед ними; бажання подарувати радість, надати безкорисливу допомогу іншим людям; відчуття потреби в зразку для наслідування; намагання заслужити похвалу вчителя, батька (матері) [76].

Педагогічні дослідження доводять, що система мотивів, яка визначає поведінку дитини, є провідним компонентом у структурі моральних якостей. Без відповідних мотивів не засвоюються і не закріплюються загальноприйняті норми поведінки. Гуманні мотиви поведінки формуються у дітей за умови, коли їх практична активність спрямовується на досягнення суспільно значущих цілей, причому більшість членів групи (колективу однолітків або сім'ї) є суб'єктами цієї діяльності. [156].

Важливим педагогічним завданням є виховання гуманних почуттів дитини – своєрідних емоційних форм відображення дійсності, в яких виражаються суб'єктивне ставлення людини до світу. Гуманними почуттями є ті, що визначають гуманне ставлення дитини до самої себе, до людей, до людських взаємин: співчуття, доброзичливість, дружелюбність, дбайливість й ін. Навіть простий емоційний відгук людини – це не окремий, ізольований акт поведінки, а комплексна, цілісна реакція [446, с.11].

Дослідження стану формування гуманної моралі підлітків у позаурочній роботі стало Л. Алладовій за підставу до з'ясування, що

більшість розробників проблеми гуманного виховання вважає *співпереживання* основною якістю гуманістично спрямованої особистості. Так, прояви співпереживання в підлітків визначаються значущістю об'єкта співпереживання, зокрема його пов'язаністю з актуальною потребою дитини, та ступенем конкретизації об'єкта співпереживання (підлітки по-різному ставляться до узагальненого й конкретного образу). У підлітковому віці вимога взаєморозуміння і співпереживання стає одним з вирішальних чинників у динаміці дружніх взаємин. Для підлітка надзвичайно важливо, щоби батьки розуміли його щиросердечний стан, а взаємини ґрунтувалися на довірі [5, 59-60].

Отже, гуманні почуття є різновидом емоційного ставлення дітей до батьків, інших людей, близьких і далеких. Маючи перед собою картину проявів емоційного життя дитини, можна побачити всі важливі сторони особистості: спрямованість, інтереси, мотиви, спонукання, важливі для даного етапу життя. Почуття утворюються на основі емоцій як переживань, що виявляються у вигляді певних емоційних проявів особистості [145, с.4].

Ставлення людини до дійсності реалізується у її вчинках і діях. Про ступінь ефективності формування гуманних якостей і міру вираження їх у взаємодії можна судити за зміною змісту гуманних взаємин залежно від орієнтації дитини у величезній кількості вчинків. Закцентуємо на тому, що дослідники визначають вчинок як «...дію, усвідомлювану суб'єктом у вигляді суспільного акту, що виражає ставлення людини до людини, колективу, суспільства у цілому і, своєю чергою, викликає до себе те чи інше зворотне ставлення» [442, с.52].

Варта уваги наукова позиція В. Киричок стосовно виокремлення нею структурних компонентів гуманних взаємин молодших школярів. Зокрема, дослідниця розрізняє серед них моральні знання, потребу в турботі й повазі іншої людини, гуманістичну мотивацію поведінки, моральні почуття, досвід гуманної поведінки. На думку В. Киричок, чільне місце у вихованні гуманних взаємин посідають роз'яснювальна робота і системне оволодіння дітьми знаннями про моральні норми і способи їх дотримання, формування вміння правильно оцінювати вимоги суспільства і зіставляти їх із поведінкою самих вихованців. У процесі набуття знань школярі засвоюють елементарні поняття про такі гуманні якості, як доброта, дбайливість, чуйність. На переконання дослідниці, сутність цих понять розкривається перед дітьми лише в процесі створення гуманних взаємин і практичних дій, оскільки вихованцям недостатньо знати, що таке доброзичливість або жорстокість: необхідно, щоб ці якості викликали відповідні емоційні переживання.

Цілком правомірно В. Киричок виокремлює кілька рівнів моральних уявлень, а саме:

– емоційних узагальнень; на цьому рівні дитина здатна правильно оцінювати вчинки, а також розрізняти їх (добрі, погані), опираючись на особистий емоційний досвід;

– пасивного оволодіння моральними поняттями; на цьому рівні вихованець вже може пояснити, чому те чи інше ставлення, вчинок він вважає добрим або поганим;

– розкриття поняття через указування на специфічний вчинок;

– означування узагальнених конкретних учинків відповідними словами-поняттями, якими дитина активно користується [142, с. 134].

Згідно з дослідженнями І. Корягіної, розвиток гуманних взаємин між дорослими і дітьми передбачає процес позитивних змін, які виявляються у таких площинах: а) ставленні дорослих і дітей до світу, людей, один до одного; б) взаєминах дорослих і дітей в процесі ділового й міжособистісного спілкування та взаємодії у перебігу спільної діяльності, в) особистісному зростанні дітей і дорослих.

Головними показниками позитивної динаміки взаємин між дорослими і дітьми у напрямі їх гуманізації дослідниця вважає зниження рівня насильства, відмову дорослих від авторитарної позиції у ставленні до дітей, підвищення рівня їхньої толерантності та особистісного зростання [165, с. 78].

Отже, підсумовуючи, зробимо висновок, що гуманні взаємини є складною інтегральною системою, яка поєднує у собі знання моральних норм, потребу в турботі й повазі особистостей одна до одної, гуманістичну мотивацію поведінки, гуманні почуття та виявляється у гуманній поведінці.

Особливого розгляду потребують гуманні почуття, зокрема доброта (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання, які виявляються дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками один до одного. Ці моральні якості взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну. Коротко розкриймо їх зміст.

Моральне поняття «доброта» (*сердечність*) є похідним від категорії «добро», що означає позицію відкритості до світу, готовність культивувати людяність в собі й навколо себе, є передумову практично-дійового ставлення людини до світу. Добро безкорисне, не вимагає обов'язкової винагороди та є запорукою розвитку і досягнення гармонії людиною і суспільством [36, с. 3]. Не менш важливо, що доброта являє собою духовне утворення, що фіксує певний стан людської душі. Це – попередня умова особистісно-гуманного підходу до людини, що орієнтує

на ставлення до неї як суб'єкта соціального прогресу, та спрямовує на морально цінну взаємодію з різними сторонами навколишнього світу, сприйняття іншого як мети, а не засобу досягнення особистих інтересів [140].

Дитинство для дитини, – наголошував В. Сухомлинський, – природна школа сердечності, писав учений-педагог у праці «Серце віддаю дітям» (1969). Виховання змалку почуття доброти (сердечності) є одним із «...найскладніших і найтонших виховних завдань сім'ї і школи. Ви покликані облагородити серце своєї дитини, одухотворити його поривання і бажання вищою людською красою — чуйністю, співчутливістю. З перших днів свідомого життя людині треба пам'ятати, що вона стане не тільки творцем матеріальних і духовних цінностей, а й сином старих батьків, чоловіком, батьком» [389, с. 184]. Творення добра для людей, підкреслював В. Сухомлинський, має стати звичайною нормою поведінки, адже усі моральні принципи вимагають співчутливого, дбайливого ставлення людини до людини. Педагог був переконаний, що «...доброта і чуйність становлять моральне багатство, якщо ці якості ідейно загострені – виражають непримиренність до зла, пороків, несправедливості в усіх і всіляких їх проявах» [386, с. 121].

Зі сказаного випливає, що почуття доброти є надзвичайно вагомою моральною якістю, завдяки якій у дітей молодшого шкільного та підліткового віку виховується гуманне ставлення до батьків.

У структурі гуманних взаємин виокремлюємо поняття *чуйність*. Сучасний словник з етики (2014) визначає поняття «чуйність» як моральну якість, що характеризує ставлення особи до оточуючих її людей. Чуйність є проявом культури особистості, її гуманістичної налаштованості й виявляється в уважності, ввічливості, доброзичливості, відкритості, щирості, тактовності тощо. Оскільки чуйність виявляється у ставленні як до рідних і близьких, так і до будь-якої людини, то слід враховувати такий феномен, як володіння почуттям міри під час її прояву. Отож видається природним, що чуйній людині притаманні такі моральні якості: внутрішня потреба робити добро; уважне ставлення до бажань, потреб, інтересів і проблем людей; тактовне ставлення до самолюбства і гордості, почуття честі і власної гідності людей, до їх емоцій, почуттів, переживань; готовність прийти на допомогу іншим, розділити їхні труднощі, радість і горе, готовність прощати; розуміння мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці; вміння уникати розбіжностей, конфліктів, досягати компромісу [397, с. 392]. Звідси, чуйність є узагальненою моральною якістю людини, оскільки поєднує в собі низку інших, не менш важливих моральних якостей (у Сучасному словнику з етики вони названі чеснотами).

Надаємо великої ваги твердженню І. Беха, що виховання чуйності у дитини має розпочинатися з усвідомлення нею необхідності брати участь у розв'язанні проблем інших людей (рідні, однолітки, дорослі), бути причетною до їхніх утруднень, клопотів. Вихованцеві психологічно легше здійснити вчинок-чуйність стосовно людини, яку він любить або якою дорожить. Тому виховання таких почуттів має передувати чуйному ставленню особистості до людей загалом [34, с. 759].

Помітне місце у характеристиці батьківсько-дитячих взаємин належить поняттю «*турботливість*» (*турбота*). У згадуваному Сучасному словнику з етики воно трактується як «...комплекс дій щодо якого-небудь об'єкта, націлений на його благополуччя; піклування про кого-що-небудь; увага до чийось проблем. ...Люди найбільше турбуються (повинні турбуватися) про малих дітей (вони ще не в змозі турбуватися самі про себе), людей похилого віку (вони вже не в змозі...), хворих (вони в кращому разі тимчасово не можуть турбуватися про себе)» [397, с. 392].

Суголосною з цими міркуваннями є думка Х. Франкфурта, який описує турботу як частину людського буття, але наразі закликає до роздумів: про що (або про кого) люди мають передусім турбуватися? [453]. Варто зауважити, що виокремлення такого поняття, як турботливість у структурі гуманних батьківсько-дитячих взаємин є правомірним, оскільки турбота про старших і молодших членів сім'ї виховується у дітей змалку.

Відзначимо, що поняття «*милосердя*» різні джерела трактують як: «...готовність допомогти будь-кому або пробачити із співчуття, людинолюбства» [247]; «...бажання надати діяльну допомогу людині, зумовлену «серцевою участю» [379]; «...жалісливе, доброзичливе, дбайливе ставлення до іншої людини» [255]. Пристаємо на думку В. Шутової, що милосердя як інтеграційна моральна якість є основою розвитку здатності людини до співпереживання, душевної щедрості, безкорисливого надання допомоги іншим людям [443].

Актуальність дослідження феномену милосердя визначається, за К. Ушинським, необхідністю розвитку саме внутрішнього милосердя, а не зовнішніх його проявів у вигляді добродійності або простої ввічливості, наголошує Л. Іваненко. Зовнішні прояви моралі учений-педагог називав формальними відповідями суспільним запитам і нормам. Натомість внутрішні переконання вважав справжніми і щирими, зрештою – основними в житті людини, в її прагненні до щастя. Його погляди знайшли відображення і в студіях сучасних дослідників. За об'єктивним змістом поняття «*благодійність*» досить близьке до милосердя, проте розглядати його просто як вияв милосердя є невірним, оскільки у своїй

екзистенційній основі вони необов'язково збігаються, хоча милосердя також можна визначити як діяльне прагнення допомогти кожному, хто має в тому потребу [128].

Загальними рисами опишемо поняття «співчуття», зокрема як чуйне, доброзичливе, прихильне ставлення до іншої людини, що виявляється в розумінні її почуттів, переживань і думок; умінні поставити себе на місце людини, яка потребує співчуття, наданні їй моральної підтримки, а за потреби – й практичної чи матеріальної допомоги. Зважаємо на те, що співчуття – це жаль, висловлений усно чи письмово з приводу горя, що спіткало кого-небудь. Отже, ця моральна якість є одним із важливих проявів гуманізму у взаєминах між людьми. [397, с. 347].

Важливим аспектом сформованості гуманності до інших є здатність до емпатії. Чим більшою мірою людина (незалежно від її віку) схильна співпереживати, співчувати, тим вища у неї готовність допомагати (найвищий прояв емпатії). Звідси видно, що особистість, у якої сформована емпатія, володіє здатністю до співпереживання і співчуття, долання бар'єрів у сприйманні почуттів, думок і поведінки інших, створення атмосфери відкритості, довіри і душевності, а також здатністю стати на позицію іншої людини, щоби зрозуміти її внутрішній стан.

Відтепер з'ясуємо структурні компоненти поняття «батьківсько-дитячі взаємини».

Аналіз наукових досліджень показує, що проблема взаємин між батьками і дітьми розкривається з різних методологічних позицій.

Так, одні дослідники акцентують на проблемі *дитячо-батьківських* взаємин та ставлять на перше місце вивчення особистості дитини і її переживань, пов'язаних із сімейними взаємовідносинами, а також особливостей сприйняття дитиною своєї родини й осмислення нею свого місця в ній (А. Гончаренко, А. Ніколаєва, М. Польова, І. Рахманіна, М. Сапоровська й ін.). Інші дослідники скеровують свою увагу на проблему *батьківсько-дитячих* взаємин, тобто на особистість батьків, їхню провідну роль у взаєминах із дитиною (О. Варга, О. Косарева, Р. Овчарова, Є. Смирнова, В. Столін й ін.).

У педагогічній психології поняття «батьківсько-дитячі взаємини» визначається як один із важливих компонентів батьківства (Р. Овчарова); порівняно стійке явище, зміст якого містить у собі амбівалентні елементи емоційно-ціннісного ставлення і може змінюватися у певних межах (О. Бодальов, В. Столін) [47]; цілісна система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що застосовуються у спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків (Р. Овчарова, О. Савіна,

М. Сапоровська, В. Смахов) [245; 339; 371]; культурно-історичний феномен, історично змінне явище, що перебуває під впливом певної системи культурних і суспільних норм, цінностей і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у родині, зміст ролей, моделі рольової поведінки (А. Адлер) [2].

Обов'язковістю батьківсько-дитячих взаємин, за свідченням дослідників, є їхній двосторонній процес, який, по-перше, передбачає взаємозв'язок і взаємозалежність батьків і дитини, що охоплюють суб'єктивно – оцінне, свідоме і вибіркове уявлення про дитину та визначають особливості батьківського сприйняття, способи спілкування з дитиною і впливу на неї [328]; по-друге, опосередковано впливає на внутрішню і зовнішню активність, а також переживання батьків і дітей у їхній спільній діяльності [191]; по-третє, виділяється серед інших міжособистісних взаємин сильною емоційною значущістю для дитини й батьків; вирізняється амбівалентністю й суперечливістю, яка виявляється в тому, що батьки повинні вберегти дитину від небезпеки і, в той же час, навчити її самостійно взаємодіяти із зовнішнім світом [373].

Моделі батьківсько-дитячих взаємин, що розглядаються, представлені в психолого-педагогічній літературі [50; 60; 78; 133; 458; 460], можна розділити на дві групи. До першої групи віднесемо динамічну двофакторну модель (Р. Белл, В. Гарбузов, О. Захаров, М. Польова, А. Співаковська, Е. Шефер). Характеризують цю модель два основних чинники: емоційний (любов – ненависть) і поведінковий (домінування – підпорядкування). Різний ступінь вираженості їх особливих характеристик дає змогу описати різні типи батьківсько-дитячих взаємин.

На підставі двофакторної моделі Є. Ейдемільер виявив домінуючу і потураючу гіперпротекції, що вирізняються підвищеною увагою батьків до дитини, надмірною турботою про неї, прагненням максимально задовольняти її потреби. Вчений визначив також ступінь задоволення потреб дитини – гіпопротекцію й емоційне відхилення, для яких притаманні емоційне несприйняття, відмежування від дитини й емоційна холодність батьків [445].

Основні характеристики батьківсько-дитячих взаємин у руслі двофакторної моделі розглянула М. Польова. По-перше, це сприйняття (лояльність), що розуміється як готовність батьків відтворювати й підтримувати неординарні прояви активності дитини. По-друге, несприйняття (відчуження), що проявляється у формі відторгнення батьками неординарних учинків дитини. Експериментально М. Польова довела, що дистанціювання дорослого від дитини викликає у неї відповідний стан відчуження [311, с.69].

До другого типу моделі батьківсько-дитячих взаємин належить трифакторна модель (О. Варга, В. Гарбузов, О. Карабанова, Р. Овчарова, В. Столін й ін.), яка охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти. На думку Р. Овчарової, когнітивний компонент поєднує в собі різні способи і форми взаємодії батьків із дитиною, знання та уявлення про мету цих взаємин, переконання в пріоритетності тих напрямів взаємодії з дитиною, які вони реалізують. Емоційний компонент містить оцінки і судження про різні типи батьківського ставлення до дитини, а також домінуючу емоційну атмосферу, що супроводжує поведінкові прояви батьківсько-дитячих взаємин. Поведінковий компонент складають форми і способи підтримки контакту з дитиною, форми контролю і виховання взаємодією з визначенням дистанції спілкування [245, с.67].

Розглядаючи «батьківсько-дитячі взаємини» також як трьохкомпонентний феномен, А. Варга виокремлює у них такі «полярні» характеристики: інтегральне сприйняття – нехтування дитини; міжособистісну дистанцію між батьками і дитиною; форми і напрями батьківського контролю; соціальну бажаність поведінки дитини для батьків [60].

За аналізом когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів, Л. Забродіна дійшла висновку, що вони мають тотожне значення для вироблення певного стилю взаємин батьків із дитиною і між ними існує щільний взаємозв'язок. При цьому когнітивний (уявлення) та емоційний (ставлення) компоненти становлять внутрішню основу певного стилю батьківсько-дитячих взаємин, який проявляється у виховних впливах і способах ставлення батьків до дитини [120, с. 155].

Варто зазначити, що батьківсько-дитячим взаєминам властиві як інтегральні (загальні), так і диференційовані (часткові) характеристики. Приміром, у змісті таких взаємин О. Карабанова виокремлює наступні інтегральні характеристики: 1) батьківську позицію, зумовлену типом емоційного сприйняття дитини, мотивами й цінностями виховання, рівнем усвідомлення себе як батька (матері), моделями рольової батьківської поведінки, мірою задоволеності батьківством; 2) тип сімейного виховання, що відзначається параметрами емоційних взаємин, стилем спілкування і взаємодії, ступенем задоволення потреб дитини, особливостями батьківського контролю та його реалізації.

Названі характеристики О. Карабанова розкриває через показники, серед яких: емоційне сприйняття дитини (батьківська любов); мотиви виховання і батьківства; задоволення потреб дитини, турбота й увага батьків; стиль спілкування і взаємодії з дитиною; особливості прояву батьківського лідерства; способи розв'язання проблемних і конфліктних

ситуацій; підтримка автономії дитини; соціальний контроль – вимоги, заборони (їх зміст і кількість); способи контролю, заходи впливу; батьківський моніторинг; ступінь стійкості й послідовності сімейного виховання [133, с. 202].

З'ясовуючи педагогічні умови гармонійних взаємин між батьками і дітьми, О. Косарева визначає означені взаємини батьків і дітей як відносини, засновані на узгодженні основних компонентів взаємин. Такими компонентами, на думку дослідниці, є: довірче рівноправне ставлення, особистісно зорієнтований стиль спілкування, врахування індивідуальних потреб батьків і дітей. Основні характеристики таких взаємин, за О. Косаревою, виявляються у таких площинах: задоволенні базових потреб дитини; достатньому рівні рефлексії батьків щодо індивідуальних особливостей дитини, розумінні її психолого-педагогічної природи; свідомій організації конструктивного стилю взаємодії з дитиною, адекватного її індивідуальним особливостям [166, 107].

Отже, батьківсько-дитячі взаємини мають складну багаторівневу структуру. Кожний її компонент наповнений своїм змістом і має вагоме значення для вироблення певного типу й стилю взаємин між батьками і дитиною.

Сутністю розуміння гуманних батьківсько-дитячих взаємин та їхньої структури, за А. Марковою, є їхнє функціональне осердя – передусім визнання цінності дитини і людини як особистості, створення їй належних умов для вільного розвитку, самовизначення, самореалізації і самоствердження.

Під структурою готовності батьків до гуманних взаємин із дітьми молодшого шкільного віку А. Маркова розуміє новоутворення у структурі особистості батьків, яке визначається переважанням в дорослих позитивних емоцій і настанов на взаємини з дітьми, що дає змогу налагодити ефективні стосунки з дитиною, засновані на любові до неї, вірі в її сили і здібності та унеможлиблює будь-які прояви ворожості й агресії. Все означене сприяє повноцінному і гармонійному розвитку особистості дитини. Структура готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного віку є, за А. Марковою, сукупністю когнітивного, ціннісно-сміслового і діяльнісного компонентів.

Когнітивна готовність передбачає: 1) знання теоретичних основ педагогіки, психології і конфліктології; 2) знання соціально-психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку (уявлення про основні закономірності загального й особливого в психічному розвитку дитини); 3) знання основ гуманних взаємин із дітьми (розуміння специфіки засобів і методів, що застосовуються у взаєминах із дітьми).

Ціннісно-смілова готовність – це: 1) витримування ролі гуманного батька; 2) сприйняття дитини такою, якою вона є; 3) повага індивідуальності дитини; 4) схвалення її інтересів і планів; 5) віра в потенційні можливості кожної дитини, визнання її суб'єктом взаємин.

Діяльнісна (поведінкова) готовність припускає: 1) налагодження доцільних взаємин (уміння спілкуватися на рівних із дитиною, стати на її точку зору в суперечливих питаннях, вислухати дитину й ін.); 2) організацію спільної діяльності завдяки використанню активних методів, різноманітних форм і засобів; 3) застосування гуманних прийомів, що допомагають налагодити взаємини (похвала, розрада, з'ясування причин невдач, співчуття, співпереживання, підтримка) [219, с. 141].

Варте уваги дисертаційне дослідження Ю. Сидоренко, присвячене формуванню гармонійних взаємин батьків з підлітками в умовах неповної сім'ї. На основі результатів аналізу філософських, етичних, психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідниці визначає гармонійні взаємини батьків і підлітків як взаємини, що ґрунтуються на почуттях доброзичливості, уваги, турботливості, поваги один до одного, визначаються осмисленими емоційно-вольовими зусиллями і набувають вияву в реальних міжособистісних ситуаціях. Означені взаємини, за Ю. Сидоренко, відзначаються сукупністю когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Змістове наповнення цих компонентів здійснювалось з урахуванням вікових особливостей молодших підлітків та з урахуванням особливостей виховання дітей у неповній сім'ї [362, с.67]

Аналіз психолого-педагогічних праць з проблеми дослідження батьківсько-дитячих взаємин та гуманних міжособистісних взаємин став нам за підставу до авторського визначення досліджуваного поняття. Отже, **гуманні батьківсько-дитячі взаємини** – це такі двосторонні динамічні суб'єкт-суб'єктні взаємини між батьками і дітьми, підґрунтям яких є синтез моральних знань, потреб, мотивів і гуманних почуттів, що зумовлює усвідомлене емоційно-ціннісне співпереживальне ставлення суб'єктів взаємодії один до одного та стійко виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях.

Як з'ясувалось нами раніше, гуманні взаємини між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку відзначаються наявністю знань суб'єктів взаємодії про такі гуманні якості – доброту (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття (когнітивний компонент); прагненням виявляти ці якості (емоційно-ціннісний компонент) та здатністю до їх вираження у реальному житті (діяльнісний компонент).

Динамічність батьківсько-дитячих взаємин полягає у тому, що ці взаємини відзначаються постійною їх зміною залежно від віку дитини. Якщо діти молодшого шкільного віку потребують більш тісних взаємин з батьками як в емоційній, так і в фізичній сфері, то підлітки прагнуть до автономії, більш самостійні у прийнятті власних рішень тощо.

Отже, батьківсько-дитячі взаємини будуються на об'єктивній оцінці дорослими вікових і характерологічних особливостей дитини з урахуванням її потреб й інтересів та з орієнтацією на потенційний розвиток дитини.

Гуманні батьківсько-дитячі взаємини стимулюють емоційно-ціннісне ставлення батьків до дитини та дитини до батьків, сприяють досягненню взаєморозуміння при рівноправному діалозі, слугують чинником взаємного саморозвитку і самовдосконалення та є засадою взаємоповаги, емоційного сприйняття один одного, породження почуття психологічної захищеності дитини.

Структура поняття «гуманні батьківсько-дитячі взаємини» є інтегральною і складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного. Ці компоненти органічно пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного, та, своєю чергою, відзначаються сукупністю певних критеріїв і показників.

Критеріями когнітивного компонента визначаємо: знання та уявлення про гуманні взаємини.

Критеріями емоційно-ціннісного компонента є: емоційно-ціннісне ставлення.

До критеріїв діяльнісного компонента відносимо: прояв гуманних взаємин у реальному житті.

Щоб розкрити суть компонентів, критеріїв і показників сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин, доцільно, на наш погляд, вести мову передусім про сформованість готовності батьків до гуманних взаємин – з боку батьків; про сформованість прояву гуманних взаємин – з боку дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

Показниками критеріїв когнітивного компонента з боку батьків визначили: знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини»; знання про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку; усвідомлення цінності кожної дитини; знання форм і методів сімейного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми

Показники критеріїв емоційно-ціннісного компонента: прояв емпатії, прагнення виявляти гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття) до дитини; прагнення визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку.

Показниками критеріїв поведінкового компонента обрали: уміння виховувати дітей на принципах гуманізму; здатність визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; спроможність до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик та залагоджування конфліктних ситуацій.

До подальшого завдання належало визначити змістове наповнення указаних критеріїв з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку. З цією метою насамперед з'ясовували психофізіологічні особливості дітей цих вікових категорій.

1.3. Змістово-структурна характеристика гуманних батьківсько-дитячих взаємин стосовно дітей молодшого шкільного і підліткового віку

Кожний віковий етап розвитку дитини відзначається певними особливостями і закономірностями, які своєю чергою зумовлені загальною тенденцією розвитку особистості, а також віковими, соціально-психологічними та індивідуальними передумовами.

Виходимо з того, що формування у молодших школярів і підлітків прояву гуманних взаємин із батьками підпорядковується основному генетичному закону розвитку особистості, який запропонував свого часу Л. Виготський. Відповідно до нього, «...будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, в двох планах, спочатку – в соціальному, потім – у психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтропсихічна» [75, с. 355].

Під цим кутом зору розгляньмо спочатку психо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Беремо на увагу вікову періодизацію, запропоновану І. Бехом, відповідно до якої молодший шкільний вік – це період життя і розвитку дитини від шести (семи) до десяти років. «...Головною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці, зазначає вчений, – виявляється зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів». Як наслідок, набувають нової якості взаємини дітей з дорослими, незмірно зростає авторитет вчителя» [37, с.100].

Протягом цього періоду дитина оволодіває значним обсягом знань, умінь і навичок, збагачується досвід її соціальної поведінки, з'являються перші, порівняно стійкі ціннісні орієнтації [34, с. 137].

Молодший шкільний вік відзначається важливими особливостями, що стосуються *когнітивної сфери* дитини, а саме:

– ймовірністю доволі успішного оволодіння знаннями про моральні якості та їх антиподи (доброта – жорстокість, чесність – нечесність, відповідальність – безвідповідальність, совісна людина – безсовісна людина тощо); вживанням понять, що відображають певні моральні якості, та частковим осягненням сутності моральних норм [35, с. 138].

– домінуванням мимовільної уваги, що здебільшого спрямована на нові, несподівані, яскраві й захоплюючі об'єкти; нестійкістю уваги, частим її відволіканням, що зумовлюється слабкістю гальмівних процесів у цьому віці [168, с. 203];

– наявністю розриву між знаннями про суспільні норми і моральні якості та відповідною поведінкою, що є віковою особливістю учня, «...який ще тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співвідносити наявні в нього уявлення про життя з реальними вчинками, конкретною поведінкою» [35, с.138];

– непостійністю моральних норм через їх точно не визначені «зони дії». Діти цієї вікової категорії «...орієнтуються на те, що завжди можливі умови, за яких не обов'язково виконувати норми, коли їх невиконання не осуджується (досвід у сім'ї, серед однолітків)») [256];

– динамічністю моральних уявлень, які змінюються від морального максималізму (дитина має тверді, категоричні уявлення про добро, зло, справедливість, переконана у їх непорушності й незмінності) до морального релятивізму (дитина розуміє відносність своїх моральних уявлень, визнає право кожного на свою точку зору) [256];

– переходом зовнішнього мовлення у внутрішнє, в результаті чого воно стає не лише засобом спілкування, а й мислення. У подальшому розвиток процесів мислення, логіки відбувається в дитячому колективі внаслідок соціалізації мовлення: спочатку вищі функції мислення проявляються у колективному житті дітей у вигляді суперечки, потім розвивається розмірковування у поведінці самої дитини [75, с. 350];

– розвитком когнітивних механізмів у цьому віковому періоді, що створює умови для переходу від суто емоційно-інтуїтивних способів реагування на ситуації до усвідомлення їх морального змісту. Дитина, зокрема, починає свідомо виконувати основні моральні норми. При цьому поняттєве розкриття етичного змісту ще викликає утруднення [257, с.30].

Молодші школярі загалом обізнані з основними моральними поняттями – доброти, чесності, справедливості тощо, хоча їх вербалізація є складним завданням для дітей цього віку. Втім, щораз далі учні засвоюють не тільки правила поведінки, а й соціальні норми, послуговуються поняттями «добре», «погано». Як наслідок, вони

меншою мірою орієнтуються на дорослих і більшою – на однолітків. У цілому, за висновками Г. Бреслава, дитина ще не розбирається у сутності взаємин між людьми, її основні зусилля спрямовані на дотримання загальних безособових норм, оволодіння операційно-технічними способами діяльності. Отже, через несформованість соціальних почуттів, ідеальних еталонів Добра і Зла, орієнтації дітей на міжособистісні взаємини між людьми поки що немає сенсу застосувати загальні критерії оцінки моральної поведінки у роботі з молодшими школярами [55, с. 48].

Молодший шкільний вік, на переконання вчених, відзначається активним розвитком у дітей етичної оцінки вчинків, поведінки, що є важливою передумовою формування у них гуманних уявлень. Однак у 1–2-му класах діти описують зовнішні прояви поведінки людини, обставини, в яких вона сталася, тож етична оцінка є однозначною (хороший або поганий). У старших дітей оцінки диференціюються завдяки розвиткові психологічного словника. Школяр уже починає усвідомлювати, що поведінку людини можуть визначати різні чинники (попередні обставини, індивідуальні якості, природні особливості), внаслідок чого в одній людині поєднуються майже несумісні якості, проте ще не може пояснити таке протиріччя. Це свідчить про несформованість багатозначної етичної оцінки у молодших школярів, що пояснюється, за А. Бодальовим, недостатньою сформованістю у дітей молодшого шкільного віку категоріального мислення [155, с. 267].

У молодших школярів активно розвивається самосвідомість, складовою якої є самооцінка. Так, Г. Бреслав зауважує, що в семирічній дитини узагальнена самооцінка стає диференційованою. До всього того диференціація здійснюється за двома напрямками – пізнання себе (свої компетентності, здібності) й ставлення до себе. Якщо у 1-му класі самооцінка дитини визначається з огляду на оцінку вчителя як пріоритету для неї, то лише в 3–4-х класах самооцінка дитини починає переважати над оцінкою вчителя. Відбувається інтеріоризація зовнішніх оцінок, якостей учня, посилюється емоційна ідентифікація з однокласниками і класом загалом, що в подальшому сприяє закріпленню моральних якостей. Отже, усвідомлення дитиною своїх якостей, переживань, умінь і себе в часі приводить до виникнення в неї «особистої свідомості» [55, с. 47].

Дитина молодшого шкільного віку, за І. Бехом, успішно засвоює нові знання, але не завжди співвідносить їх із дійсністю, більшою мірою усвідомлює вчинки і мотиви поведінки інших людей, ніж свої. Навчаючись бачити позитивне у вчинках інших людей, дитина поступово вчиться розуміти й усвідомлювати мотиви, якими вони

керувалися та якими керуватиметься і сама керувався інший, і яким буде користуватися сама, тому що її моральне «кредо» лише починає формуватися. Навіть за наявності розвиненої здатності розрізняти моральні поняття дитина цього віку ще не спроможна цілком диференціювати свою діяльність і саму себе [33, с.145].

Одним з новоутворень молодшого школяра у сфері моральної свідомості й самосвідомості, за свідченням Р. Павелківа, є виникнення особистих моральних позицій. Виявляються вони у прагненні дитини активно обстоювати моральні принципи навіть за відсутності особистісної зацікавленості, висловленні критичних суджень на адресу дорослих у разі недотримання ними моральних приписів, частковому критичному ставленні до їхньої поведінки [257, с.30].

Таким чином, когнітивний компонент забезпечує поінформованість індивіда в царині гуманної моралі. Високий рівень сформованості цього компонента сприяє набуттю загального ментального досвіду, розвиткові цілісних і системних форм саморегуляції емоційної і поведінкової сфер молодшого школяра, що є надзвичайно важливим для формування у нього прояву гуманних взаємин стосовно батьків.

Щоб з'ясувати змістове наповнення емоційно-ціннісного компонента, розкриємо особливості емоційної сфери дитини.

У молодшому шкільному віці, як встановила Н. Морозова, велике значення має емоційний компонент, а в підлітковому – пізнавальний [233, с. 5]. Наукові позиції ряду психологів (Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська й ін.) суголосні з твердженням дослідниці, що емоційність є відмітною рисою молодшого школяра. На переконання дослідників, саме у цьому віці зростає рухливість нервових процесів (причому процеси збудження і далі домінують над процесами гальмування). Це спричиняє непосидючість, активність і підвищену емоційність дітей молодшого шкільного віку, що відображається на їхній навчальній діяльності. З цього приводу має рацію думка В. Сухомлинського, що «...без надійної емоційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання» [386, с. 283].

Перший рік навчання в школі збігається з проходженням кризи семи років, унаслідок чого ігрова діяльність поступово втрачає свою значущість, поступаючись місцем навчальній діяльності як провідній. Основним новоутворенням кризи семи років, за Л. Виготським, є інтелектуалізація афекту, завдяки якій дитина починає осмислювати свої емоції та вчиться ними керувати. Подальший розвиток цього новоутворення у спілкуванні з дорослими та його закріплення у

відповідній діяльності стимулює розвиток нових смислів, ставлень до навколишнього світу, вдосконалення поведінкових реакцій. В іншому разі збіднюється емоційна сфера дитини, підвищується централізація дитини на собі [173, с. 90].

Загалом емоційній сфері молодших школярів притаманні:

– чуйність до подій, здатність до співпереживання; опосередкованість діяльності й уяви емоціями; безпосередність і відвертість вираження переживань; емоційна нестійкість, часта зміна настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості); схильність до короткочасних і бурхливих афектів; недостатнє усвідомлення своїх і чужих емоцій, що призводить до неадекватних поведінкових реакцій (чітко усвідомлюються лише емоції страху і радості); утруднення при вербалізації емоцій;

– нерозвиненість, малозначущість соціальних самопочуттів;

– вибіркоче керування емоційними процесами, які стають більшою мірою стійкими, передбачуваними, що дає молодшому школяреві змогу відчутти радість майбутніх подій і легко долати актуальні труднощі;

– розвиток емоційної децентрації, завдяки якій дитина усвідомлює настрій, почуття та причини їх виникнення в людей, що поруч. Емоційна децентрація розвивається через розширення кола об'єктів, яким співпереживає і співчуває дитина, та завдяки вибірковій і регламентованій допомозі дитині в ідентифікації її почуттів із соціальними нормами;

– активне формування своєї внутрішньої позиції завдяки розвиткові потреби у соціальній відповідності й соціальній компетентності, у цій позиції узгоджуються «образ Я» та групові ціннісні орієнтації [55, с. 47].

В аргументаціях Р. Павелківа зазначається, що учні 1–х і більшість учнів 2–х класів не здатні до повноцінної саморегуляції. Наразі третьокласники і четвертокласники вже в змозі керувати почуттями і поведінкою. Учений доходить висновку, що учням 1–х класів ще важко усвідомити мотиви своїх учинків, тоді як загалу учнів 2–3-х класів це під силу [257, с. 12].

Моральна свідомість і самосвідомість у цьому віковому періоді, стверджує Р. Павелків, функціонують як цілісний конструкт, у якому когнітивно-ціннісні структури доповнюються емоційними елементами. Це виявляється у здатності дітей проникати в емоційні стани учасників морального конфлікту, простежувати динаміку змін у настроях людей, прогнозувати її вплив на систему взаємин, передавати емоційні аспекти ситуації не лише у формі вербальних інтерпретацій, а й як кольорові

асоціації, завважувати чуттєві підстави при оцінюванні подій, позначати свої реальні чи можливі переживання, що спричинені певними подіями [257, с. 12].

Складовою формування моральних якостей гуманної особистості є розвиток мотиваційної сфери молодших школярів, яку Л. Божович, Д. Ельконін пов'язували з такими новоутвореннями, як підпорядкування (ієрархізація) мотивів, зростання кількості опосередкованих мотивів, усвідомлення особистих мотивів. Молодшим школярам, переконані С. Гані й І. Кулагіна, не властива гедоністична мотивація; у них майже не виражена егоцентрична мотивація. У дітей інтенсивно розвивається духовно-моральна та колективістська мотивації (остання узгоджується з діловою). Посилюється мотивація, заснована на дружніх взаєминах з іншими дітьми. Водночас зафіксовано, що у молодших школярів майже відсутні мотиви обов'язку, самовдосконалення, самоосвіти [190].

Отже, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку і закріплення в дітей моральних мотивів діяльності й поведінки.

У дітей молодшого шкільного віку виявляється здатність цінувати особистість людини, що позитивно впливає на їхній моральний розвиток. Ціннісне ставлення до людини як суб'єкта взаємин – головне у гуманізації молодого покоління. Варто зауважити, що здатність цінувати особистість людини є, за І. Бехом, суттєвим новоутворенням морального розвитку дитини. Така здатність передбачає сформованість у дітей відповідних знань про людину і прагнення реалізувати їх у своїй поведінці [73].

На ґрунті новоутворень молодшого шкільного віку з'являються тенденції до зміни ціннісних орієнтацій дітей, що суперечить сформованій у них системі мотивів і потреб та спричинює її якісну перебудову. Малюки здебільшого виокремлюють особистісні цінності, які закріплюються в їхній поведінці й міжособистісних взаєминах. Під час оцінювання норм поведінки однолітків і дорослих учні цього віку дистанціюються щодо своїх соціальних зв'язків, у них розвивається орієнтація на соціум, формується вміння розуміти й визначати суть соціальних явищ. Утім, вони ще не сприймають норми поведінки як соціальну необхідність, не усвідомлюють їх соціальну значущість. Зразки, правила поведінки людей видаються дітям індивідуальними цінностями та виступають лише окремими елементами ціннісних орієнтацій, що формуються.

Істотні зміни в ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються наприкінці молодшого шкільного віку. У цей період ціннісні орієнтації

починають вибудовуватися в ширшу, складнішу і до певної міри стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції дитини. Істотні зміни у сфері ціннісних орієнтацій молодших школярів правлять орієнтиром в організації соціальних контактів як способу вдосконалення виховного впливу на них. Із цього часу змінюється сприймання дітьми свого місця у системі взаємин та соціальної ситуації особистого розвитку, інтенсивно формуються нові соціальні ролі (період народження соціального «Я») [34, с. 679–680].

Розвиток емоційної сфери дитини великою мірою залежить від особливостей її емоційних контактів із батьками. Дослідники проблем сімейного виховання дітей стверджують, що в сім'ях, де такі зв'язки батьків і дітей відзначаються чуйністю і сердечністю, повагою і любов'ю, у дітей ефективніше формуються позитивні якості – доброзичливість, здатність до співпереживання, вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Діти з цих сімей більшою мірою схильні до адекватного усвідомлення свого образу «Я», його цілісності. Завдяки своїй комунікабельності ці діти здатні долучатися в активно-позитивній формі до груп однолітків (за авторитарного типу ставлення батьків до дітей, формування означених якостей може набувати спотворених форм).

Тут доречно сказати, що особливості взаємин батьків між батьками і дітьми поступово закріплюються у поведінці останніх та стають моделлю контактів із людьми, що поруч. Грубість або байдужість батьків спричиняє виникнення в дитини переконаності в тому, що чужа людина може завдати їй ще більших прикрощів [377, с. 131].

Отже, емоційна сфера молодшого школяра є цілком сприйнятливою для засвоєння моральних якостей гуманної особистості та прояву їх у взаєминах з дорослими, зокрема, батьками.

Моральні цінності молодших учнів утілюються в їхню моральну поведінку поетапно. По-перше, діти засвоюють зовнішні форми людської поведінки, які сприймаються як природні, та наповнюють їх соціальним змістом; по-друге, усвідомлюють і саморегулюють особисті поведінкові реакції. Проходження цих етапів зазвичай закінчується у підлітковому віці та свідчить про усвідомлення особистістю себе як цілісності [402].

Формування *поведінкової сфери* молодшого школяра, за свідченням психологів (І. Бех, Г. Бреслав, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін й ін.), виділяється такими особливостями:

– розвитком систем довільної регуляції діяльності, поведінки, самоконтролю;

– інтенсивним розвитком опосередкованих форм психічної діяльності;

– появою почуття відповідальності за свою поведінку завдяки засвоєнню норм моралі;

– появою самоконтролю як здатності визначати логіку своїх дій і за потреби корегувати їх.

Таким чином, важливим є висновок В. Левкович, що «...сама внутрішня регуляція поведінки стає умовою реалізації в поведінці й діяльності активної моральної позиції особистості...» [198, с.67].

Ставимося уважно до процесів активного формування у молодшому шкільному віці взаємин соціальної спрямованості, що проявляються у різних видах праці.

Великої ваги правильній організації таких взаємин надає І. Бех. На думку вченого, вони «...полягають у рівноправ'ї і повазі один до одного, ставленні кожного учасника спільної діяльності до власного завдання як до загального, умінні співпрацювати, підтримувати один одного, вислуховувати висловлювання і відповіді інших, обстоювати свою думку, правильно ставитися до успіхів і невдач товаришів і до власних» [38, с. 97].

Взаємини між батьками і дітьми в першу чергу визначають благополуччя або неблагополуччя останніх. Це стає очевидним у випадку ускладнення взаємин між дітьми і батьками. Схвалювана або не схвалювана батьками поведінка, погані або гарні оцінки впливають на структуру взаємин як між дитиною і однолітками, так і між дитиною з більшістю дорослих [99].

Молодший школяр, який адекватно оцінює роль рідних, зокрема батьків, у своєму житті й майже повну залежність від них, водночас усвідомлює й своє значення в їхньому житті. Дитина розуміє, що її життя, здоров'я, благополуччя, принаймні для найрідніших родичів – ні з чим не порівняні цінності. І це провокує дитину на маніпулювання батьками чи іншими родичами, а також на дії, спрямовані на притягнення до себе батьківської уваги.

Молодший школяр знає, що батько може не тільки проконтролювати, а й покарати. І все-таки в дитини переважає оптимістична настанова на ідеалізацію своїх батьків. Наразі ця ідеалізація супроводжується мінімальними вимогами дітей до батьків, готовністю вибачати їм будь-які хиби, недоліки, провини. Таке ставлення до батьків можна охарактеризувати як нерозвиненість у молодших школярів критичного мислення, прояв їхньої вікової незрілості.

Справді, ідеалізація батьків, довіра до них – найважливіша умова повноцінного розвитку дитини в означений період і міцний

фундамент для подальшого її життя. Завдяки такому ставленню до батьків дитина відчуває емоційний комфорт навіть за несприятливих обставин – вона впевнена у собі й довколишньому світі. Водночас батьки стають для дитини об'єктом наслідування, що стимулює процеси її гуманізації.

Отже, молодший шкільний вік є сензитивним у формуванні гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї, і провідна роль у цьому належить насамперед батькам.

Помітне місце в розвитку особистості належить підлітковому віку. На цьому етапі, що є одним з найскладніших і відповідальних у свідомості школяра, відбуваються істотні психологічні зміни, які згодом стають рисами його особистості. Підлітковий вік, за твердженням Т. Кравченко й О. Хромової, вважається складним і зламним через перехід людини від дитинства до дорослості. Саме в цей час у людини закладається фундамент світобачення, розвиваються практичні навички та здібності до вирішення питань індивідуальної і соціальної реальності та долаття перешкод, виробляються стійкі форми поведінки, засоби емоційного реагування, що у подальшому визначають життєдіяльність фізичне і психічне здоров'я людини [423, с. 25].

Цілком закономірно, що більшість вчених виокремлюють дві основні групи підлітків – молодших і старших. Однак спостерігаються істотні вікові коливання у межах цих двох груп, що вказує на відсутність єдиної думки про цей період розвитку дітей. Так, А. Краковський залічує до молодших підлітків дітей 11–12 років, а до старших – дітей 12–14 років; В. Абраменко відповідно – 11–13 і 14–16 років; Т. Гурляєва – 12–14 і 14–18 років. На наш погляд, глибше відображає специфіку розвитку дітей підліткового віку підхід І. Беха, К. Журби, Т. Кравченко, О. Хромової, за яким групи молодших і старших підлітків становлять діти відповідно 10–12 і 13–15 років.

Особливостями розвитку у підлітків *когнітивної сфери*, за К. Орловим, є: а) підсилення свідомого ставлення до навчання і пізнання світу; б) формування і розвиток їхніх інтересів, які стають змістовнішими; в) устоювання захоплень молодших підлітків; г) налагодження розумової діяльності; д) поява вміння організувати й контролювати свої психічні функції; е) вибіркоче скеровування уваги; ж) системне вивчення основ наук завдяки досягнутому рівневі розвитку мислення; и) розвиток критичного мислення. На відміну від молодшого школяра, підліток здебільшого покладається на свою думку, ніж на авторитет дорослих [250, с. 50].

На допомогу нам стали узагальнення Ю. Сидоренко, що стосуються наявності у підлітків певного багажу знань стосовно гуманних взаємин, які орієнтують дітей на соціальну дійсність, спрямовують на вчинки, що підпорядковуються певним моральним цілям. Дослідниця з'ясувала, що за інтеріоризації цих моральних цілей у підлітків формуються такі якості: доброзичливість, увага, турботливість, повага. Водночас підлітки оволодівають знаннями про норми спілкування і поведінки у сім'ї, набувають відомостей про свої права й обов'язки у сім'ї та усвідомлюють необхідність виконувати їх стосовно батьків. У процесі цілеспрямованої виховної роботи ці знання переходять в переконання, що визначають ставлення підлітків до різноманітних проявів гармонійності у взаєминах між людьми, зокрема, між дітьми і батьками, а також є регулятором взаємин підлітків в умовах сім'ї і школи.

Уявлення підлітків про гуманну мораль, гуманні взаємини існують у вигляді понять, норм, принципів, що відображають зміст суспільних вимог до гуманності у взаєминах людей. Діти підліткового віку керуються цими уявленнями у взаєминах між собою та в сімейній взаємодії в тому випадку, коли виховні впливи не суперечать засвоєним знанням, які правлять підліткам орієнтиром при оцінюванні морального обличчя членів сімейного і класного колективів [362, с. 101].

Досягнення підлітка у розумовому розвитку, справедливо вважає І. Бех, впливають на взаємини між ним і батьками. Учений дотримується думки, що підліток «...починає піддавати сумніву цінності батьків, порівнювати їх з іншими батьками, звинувачувати у лицемірстві, що полягає у невідповідності їхньої поведінки проголошуваним принципам; розбіжність між дійсним і можливим спричиняє бунт підлітка» [38, с. 105].

Надаємо великої ваги *емоційній сфері* підлітка. Так, 10–11-річна дитина стає неслухняною, імпульсивною, їй властиві негативізм, часта зміна настроїв, сварки з однолітками. Як спостережено, конфлікти з батьками спричиняють потреби, що стосуються передусім дотримання соціальних норм поведінки, та прагнення дитини цього віку до самостійності. З одного боку, підліток чинить опір проявам турботи батьків, а з другого, відчуває потребу в їхній постійній увазі, ласці, опіці.

Ставлення молодшого підлітка до світу є більшою мірою позитивним, зростають його автономія у сім'ї та вплив на нього однолітків. Дитині цього віку властиві розважливість, терпимість, гумор, ініціативність, вона вже переймається своєю зовнішністю і цікавиться представниками протилежної статі.

Провідними особливостями старшого підлітка є звернення «усередину», виражена інтровертивність, схильність до занурення у свій внутрішній світ, самокритичність і чутливість до критики, зацікавленість психологією, критичне ставлення до батьків, більша вибірковість у зав'язуванні дружніх взаємин [375, с. 51].

Визначальним для підліткового віку є формування мотиваційної сфери, зокрема з'ясування свого місця в житті, формування світогляду, самосвідомості й моральної свідомості [49, с. 47–49].

До відмітних особливостей підліткового віку Ю. Лановенко залічує його кризовість. У цей час життя дитини відбувається активна, іноді кардинальна зміна її психологічної організації, що супроводжується симптомами перехідних періодів психічного розвитку, передусім наростанням внутрішньої і зовнішньої конфліктності [197].

Збігаємося з думками дослідників, що підліткові притаманні різка зміна настрою і переживань (від нестримної веселості до смутку і навпаки), підвищена збудливість, імпульсивність, «підлітковий комплекс» емоційності, а також низка інших полярних відчуттів і якостей, які проявляються почергово [429].

Таким чином, взаємини між дорослими і підлітками будуються під впливом переживання дітьми нових почуттів, які зумовлені прагненнями до самостійності, дорослості й самоствердження. З одного боку, підлітки намагаються уникнути контролю батьків, хворобливо реагують на обмеження їх у правах; з другого – потребують пильної уваги дорослих. Взаємини з батьками й іншими членами сім'ї почасти супроводжуються суперечливими почуттями підлітків: сильним прагненням до незалежності й бажанням бути залежним [38, с.108].

Варто зауважити, що підліток особливо чутливий до того, як ставляться до нього однолітки, тож у взаєминах з ними здебільшого керується почуттям гідності. Проте інколи це почуття виявляється у нерозсудливій, надмірній формі, що призводить до конфліктів. Водночас дитина цього віку прихильно ставиться до тих однолітків, яких уважає своїми друзями [367, с. 92].

Розгляньмо сильні й слабкі сторони *поведінкової сфери* підлітка.

Підлітковий вік є періодом, коли почуття дорослості зумовлює в дитини перебудову взаємин між нею і батьками. Як наслідок, у підлітка виникають незадоволення, образа, протест. Окрім того, він може грубіянити, неслухатися, виражати непоступливість. Віддаємо належне батьківсько-дитячим взаєминам, які наповнюються новим змістом. Зокрема, дістають виправдання моральні вимоги до підлітка, якщо вони зумовлюються нормами співробітництва, поваги, тобто моральної

рівності, на відміну від моралі «слухняності». Беремо на увагу, що «почуття дорослості» як центральне новоутворення свідомості підлітка викликає у нього потребу постати на місце дорослого в системі існуючих сімейних взаємин. У доброму разі це є передумовою для розвитку в дитини батьківського ідеалу, усвідомлення нею свого обов'язку стосовно батьків [34].

Прикметно, що підліток, з одного боку, надзвичайно зосереджений на собі, а з другого – здатний на вражаючий вияв альтруїзму. Свою увагу він легко скеровує на той чи інший предмет, однак може тривалий час зосереджуватися на тому, що його справді цікавить. Дитині цього віку властива непередбачуваність. Наприклад, її байдужість і неухважність до інших можуть неочікувано поступитися місцем бажанню і готовності стати на допомогу іншій людині.

Зі зміною у цей віковий період соціальної ситуації розвитку особистості підлітка розширюються обсяг, зміст і характер його діяльності, виникають суттєві зміни, які обумовлені перебудовою наявних психологічних структур, встановлюються нові зв'язки й утворення, закладаються основи свідомої поведінки, формуються моральні принципи та соціальні настанови тощо [273].

У підлітковому віці, як слушно зауважує І. Бех, у дитини інтенсивно формуються самосвідомість і самооцінка, підвищується інтерес до самої себе [37, с. 88]. Довідуємося з наукових джерел, що у підлітків відбуваються якісні зміни моральної свідомості й поведінки, зумовлені співвідношенням двох процесів морального розвитку: «морально-прагматичної» і «безкорисливої» поведінки, заснованої на моральній самооцінці.

Отже, ставлення підлітка до себе, самооцінка і самовиховання багато в чому визначають його поведінку й успішність у школі. Компонентами самооцінки підлітка, за Я-концепцією Р. Бернса, є почуття своєї значущості, тверда переконаність в імпонуванні іншим людям та його упевненість у здібності до певного виду діяльності [30, с.27].

У цей віковий період виникають суперечності, зокрема між потребами підлітка й умовами, що сприяють їх задоволенню; між можливостями, що зростають (моральні, фізичні, інтелектуальні), й усталеними формами взаємин із навколишніми; між вимогами до підлітка, що підвищуються. І звичними для нього способами поведінки. Далі логічно випливає, що в молодшому підлітковому віці школярі починають набувати досвіду розв'язання суперечностей та адаптації до нових життєвих обставин; до того ж, для старшого підліткового віку ці суперечності виявляються більшою мірою.

Як спостережено, підлітки намагаються наслідувати поведінку дорослих. У зв'язку з цим серед дітей збільшуються випадки нестійкої, ситуативної поведінки, їм властиві некритична і занадто оптимістична самооцінка та орієнтація на зовнішні обставини [37, с.93].

Якщо молодший підліток ще досить щирий, відкритий стосовно дорослих, довіряє їм, орієнтується на їхні норми моралі й цінності виховання, способи мотивації, не протестує проти чисельних заборон, то старшого підлітка ці рамки не влаштовують. Він відчуває себе більш дорослим і самостійним і вимагає, щоби це визнавали інші. Він ображається і обурюється, коли його надмірно опікують, контролюють, змушують дотримуватися заведеного розпорядку, нав'язують свої думки і смаки, не беруть до уваги його інтереси, бажання. Тому дорослим необхідно змінити ставлення до підлітка: зважати на його ознаки дорослішання, виявляти до нього більше довіри, поваги, такту, надавати більше самостійності.

Зважаймо й на те, що дитина молодшого підліткового віку надзвичайно сприйнятлива до думки людей про неї. Основу її самосвідомості складають судження навколишніх людей – батьків, друзів, однолітків. Утім, як показує практика, саме в цьому віці починає формуватися тенденція самостійно оцінювати, аналізувати свої вчинки, слова, справи.

Натомість старший підліток уже усвідомлює, що він така ж людина, як і його батько, мати, вчитель чи будь-хто з дорослих. У дослідженнях аргументується, що на цій основі у дітей старшого підліткового віку виникає низка суперечностей. Усе, з чим стикаються підлітки, і всіх, з ким вони зустрічаються у своєму житті, вони різко поділяють на «добро» і «зло». Підліток ще не вмів вдумливо заглибитися в сутність фактів, явищ, його оцінювання надміру прямолінійне і передусім емоційне – бурхливе, відверте, різке. Він схильний до поспішних висновків й узагальнень [61, с. 322].

Прикметним є те, що зі вступом дитини у віковий період 11–13 років зростає конфліктність між нею і батьками, причому динаміка цього зростання має статеву відмінність – у дівчаток вона менша [375, с. 56]. Часто підліток не може порозумітися з батьками, натомість дорослі також не завжди сприймають думки, почуття своєї дитини. Інколи підліток відчуває брак батьківського і материнського тепла й уважного ставлення до себе. Неабиякої шкоди психіці підлітка завдають байдужість і жорстокість батьків. Урахування означених особливостей дітей молодшого шкільного і підліткового віку стало нам за підставу до змістового наповнення когнітивного, емоційно-ціннісного та

діяльнісного компонентів у структурі гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Дослідники відзначають, що завдяки когнітивному компонентові індивід засвоює соціальний досвід, що поєднує в собі «...уявлення про цінності, норми, алгоритми, стандарти і принципи адекватних форм поведінки, способи і стиль життя, життєві мотивації і потяги...». У дитини, яка зростає під дією цього компонента, «...формується соціально затребувана сукупність соціальних ролей, здійснюється вибудова своєрідної моделі соціальних відносин, встановлюються вибіркові контакти з реальними людьми в мікро- та макросоціумі» [179, с. 180].

Варто зазначити, що ступінь розвиненості когнітивного компонента залежить не стільки від розширення інформативних знань, скільки від можливостей індивіда критично переосмислити ці знання, зіставити зі здобутими раніше, перевірити їх на придатність. Звісно, сказане більшою мірою стосується підлітків – молодші школярі ще не спроможні самостійно аналізувати набуті знання, потребують у цьому допомоги дорослих – батьків і вчителів.

Усвідомлення молодшим школярем, підлітком змісту і цінності гуманних взаємин між ними і батьками, іншими людьми починається, на наш погляд, з чуттєвого сприйняття різноманітних проявів таких гуманних почуттів, як сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання. Внаслідок чуттєвого сприйняття утворюються різноманітні емоційні стани вихованців, оскільки сприйняття дарує дитині низку вражень, конкретно-чуттєвих образів.

Щоби визначити змістове наповнення емоційно-ціннісного компонента, брали до уваги здатність особистості до переживання емоцій, почуттів і станів – своїх та інших людей. Певна річ, завдяки емоційно-почуттєвій сфері люди здатні налагоджувати контакти, краще розуміти один одного. Емоції відображають ставлення як до себе, так і до людей, що поруч. Уміння емпатійно співчувати іншій особі сприяє взаєморозумінню між людьми.

Почуття є провідними емоційно-смісловими утвореннями людини й відображають особистісне ставлення людини до суспільної дійсності, світу природи і світу людей.

Належне місце у розвитку емоційно-ціннісного компонента гуманних батьківсько-дитячих взаємин посідають емоції, пов'язані з почуттям любові до інших людей, передусім до батьків, а саме: альтруїстичне прагнення робити добрі вчинки для них, бажання довіряти. Довіра сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери в

процесі спілкування, зближенню людей, викликає бажання обмінятися думками задля налагодження взаєморозуміння.

Позитивна взаємодія між батьками і дітьми ґрунтується на почутті любові, поваги, довіри, співпереживання. Саме ці почуття лежать в основі добрих взаємин, терпимості, турботи один про одного.

Важливу роль у гуманізації взаємин відіграють не лише почуття до інших людей, але й до себе. Останнім часом набуває дедалі більшого поширення теза, що «...виховання у дитини любові до іншої людини, до колективу, зрештою до суспільства неможливе, якщо вона не любить себе» [37, с. 35]. Беручи до уваги необхідність розвитку «Я»-концепції, тобто вираженої самоідентичності, дотримуємося думки І. Беха, певні того, що «...розуміння вихователем не повинно зводитися до розуміння почуттів дитини, які вона в даний момент переживає, і доведення їх до свідомості вихованця з метою самокерування ними і відповідного самоконтролю». Щоби зберегтися проти хиб та огріхів у вихованні, потрібно розуміти суть загальної ситуації існування дитини як особистості, переконаний вчений. Тобто «...розуміння вихователем вихованця буде оптимально продуктивним за умови пізнання його не на рівні зовнішніх поведінкових проявів, а на рівні глибини його власного «Я» [37, с. 36]. Отже, емоційно-ціннісний компонент охоплює почуття своєї гідності, захищеності, впевненості в собі.

Діяльнісний компонент віддзеркалює ступінь сформованості в підлітка вмінь і навичок позитивної міжособистісної взаємодії, уникнення конфліктних ситуацій, керування своїми емоціями. Водночас наявність у дитини здатності проявляти сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття до батьків, співпереживати разом з ними, створювати атмосферу довіри. Крім того, цей компонент засвідчує рівень оволодіння вмінням свідомо аналізувати свої рішення і дії, відповідати за їх наслідки. Діяльнісний компонент створює умови для обміну моральними цінностями на засадах гуманізму, дотримання прав іншої людини та виконання обов'язків, до яких спонукають взаємини.

Розуміння сутності поняття «гуманні батьківсько-дитячі взаємини» та сукупності відмітних особливостей дітей молодшого шкільного і підліткового віку дало нам змогу визначити компоненти, критерії і показники сформованості у них прояву гуманних взаємин із батьками.

Структуру поняття гуманних батьківсько-дитячих взаємин складають, за нашим визначенням, когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний компоненти. Кожний компонент відзначається

відповідними критеріями і показниками. Так, до критеріїв когнітивного компонента залічуємо відповідно знання та уявлення дітей молодшого шкільного і підліткового віку про моральні якості гуманної особистості та гуманні взаємини.

Критеріями емоційно-ціннісного компонента визначили: емоційно-ціннісне ставлення молодших школярів і підлітків до батьків.

До критеріїв діяльнісного компонента віднесли: вміння молодших школярів і підлітків виявляти гуманні взаємини з батьками в реальному житті.

Показниками критеріїв когнітивного компонента стосовно молодших школярів і підлітків визначаємо знання та уявлення дітей про моральні якості гуманної особистості (доброта (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання); моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини між дітьми і батьками; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, ухвалювати осмислені моральні рішення з огляду на конкретні умови.

До показників критеріїв емоційно-ціннісного компонента залічуємо емоційно-ціннісне ставлення до особистості батька (матері); потребу відчувати переживання батьків, емпатійно співчувати їм; позитивне ставлення до моральних норм; потребу і бажання діяти згідно з моральними нормами; добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; альтруїстичне прагнення творити добрі вчинки на користь батьків; здатність до рефлексії.

До показників критеріїв діяльнісного компонента, на нашу думку, належать: здатність проявляти почуття любові, доброзичливості, поваги, турботливості, чуйності до батьків; вміння аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їх наслідки; безкорислива допомога батькам; вияв привітності у спілкуванні з батьками; здатність самостійно приймати моральні рішення.

Зазначимо, що наведені критерії та їх показники перебувають у щільному взаємозв'язку і постійній взаємодії та є своєрідними орієнтирами, які підлягають модифікації. У своїй основі вони тотожні для вказаних груп дітей – молодшого шкільного і підліткового віку. Водночас якісне наповнення кожного з показників змінюється відповідно до віку дитини й особливостей сім'ї, в якій вона виховується.

Отже, аналіз вікових особливостей дітей молодшого шкільного і підліткового віку свідчить про сензитивність формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а також дає змогу побудувати методичку констатувального і формувального етапів експерименту.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел засвідчив, що поняття «гуманізм» попри всю розмаїтість підходів (філософських, етичних, соціологічних, психологічних, педагогічних тощо) до розуміння його сутності є системним поліваріативним поняттям, що ґрунтується на безумовному сприйнятті людини як вищої цінності, провідної ланки в ланцюжку свідобудови, її самобутності. Розгляд теоретичних психолого-педагогічних підходів до гуманізації виховного процесу (І. Беґа, Г. Балла, В. Кувакіна, А. Кудишиної та ін.), аналіз гуманістичних систем виховання (В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Є. Попова та ін.) упевнюють, що головною умовою гуманізації міжособистісних взаємин у виховному процесі є створення оптимальної емоційно-ціннісної атмосфери з настановою суб'єктів взаємодії на взаєморозуміння, співпрацю і взаємодопомогу з абсолютною відмовою від тиску, насильства.

Аналіз психолого-педагогічних праць з проблеми дослідження батьківсько-дитячих взаємин та гуманних міжособистісних взаємин дозволив уточнити визначення гуманних батьківсько-дитячі взаємин як таких двосторонніх динамічних суб'єкт-суб'єктних взаємин між батьками і дітьми, підґрунтям яких є синтез моральних знань, потреб, мотивів і гуманних почуттів, що зумовлює усвідомлене емоційно-ціннісне співпереживальне ставлення суб'єктів взаємодії один до одного та стійко виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях.

Досліджено, що гуманні взаємини між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку відзначаються наявністю знань суб'єктів взаємодії про такі гуманні якості, як доброту (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття (когнітивний компонент); прагненням виявляти ці якості (емоційно-ціннісний компонент) та здатністю до їх вираження у реальному житті (діяльнісний компонент). Ці компоненти органічно пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного, та, своєю чергою, відзначаються сукупністю певних критеріїв і показників.

Визначено критерії когнітивного компонента (знання та уявлення про гуманні взаємини), емоційно-ціннісного (емоційно-ціннісне ставлення), діяльнісного компонента (прояв гуманних взаємин у реальному житті).

Показниками сформованості готовності батьків до гуманних взаємин із дітьми виокремлено: знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини», усвідомлення цінності кожної дитини як особистості, знання про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку, оптимальних форм і методів виховання, що

оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми; прояв емпатії, прагнення виявляти гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання) до дитини; прагнення визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; вміння виховувати дітей на принципах гуманізму; здатність визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; спроможність до самостійного застосування оптимальних форм та методів виховання дитини та залагоджування конфліктних ситуацій.

З'ясовано, що змістове наповнення виокремлених структурних компонентів поняття «батьківсько-гуманні взаємини» потребувало врахування вікових особливостей молодших школярів і підлітків. Завдяки урахуванню сукупності відмітних особливостей дітей молодшого шкільного і підліткового віку визначено показники критеріїв когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів з боку молодших школярів і підлітків: знання та уявлення дітей про моральні якості гуманної особистості (доброта (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання); моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини між дітьми і батьками; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, ухвалювати осмислені моральні рішення з огляду на конкретні умови (показники критеріїв когнітивного компонента; емоційно-ціннісне ставлення до особистості батька (матері); здатність оцінювати власні емоційні стани і прояви, співвідносити їх з вимогами батьків; потреба відчувати переживання батьків, емпатійно співчувати їм; позитивне ставлення до моральних норм; потреба і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; альтруїстичне прагнення творити добрі вчинки на користь батьків (показники емоційно-ціннісного компонента); здатність проявляти почуття любові, доброзичливості, поваги, турботливості, чуйності до батьків; вміння свідомо аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їх наслідки; безкорислива допомога батькам; вияв привітності й тактовності у спілкуванні з батьками; здатність самостійно приймати моральні рішення (показники діяльнісного компонента).

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ РОЛІ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

2.1. Сім'я як основне виховне середовище дитини

Сім'я – це одна з найстаріших біосоціальних спільнот, найскладніша підсистема суспільства; найперше завдяки їй відбувається взаємозв'язок поколінь і відбувається становлення людської особистості. Сім'я виступає своєрідним феноменом завдяки своїй соціокультурній природі, одночасно виявляючи у своїй структурі та взаєминах ознаки і самостійної соціальної одиниці, і складової частини соціуму.

Теоретико-методологічним проблемам виховання дітей в сім'ї присвячено роботи ряду дослідників – М. Мацьківського, Н. Соловйова, Ю. Рюрикова, О. Харчева, Н. Юркевича, З. Янкової та ін. Проблеми взаємодії членів сім'ї один з одним і з навколишніми людьми, формування системи сімейних цінностей і педагогічної культури батьків, у тому числі й виховного потенціалу сім'ї, всебічно розкрито у працях Ю. Азарова, Т. Алексеєнко, О. Доукіної, О. Кононко, Т. Кравченко, Т. Маркової, В. Постового, Р. Серьожникової, А. Співаковської, О. Сухомлинської, О. Хромової та ін.

Протягом останнього часу в Україні проведено соціально-філософський аналіз інституту сім'ї (Т. Руденко [346]); досліджено проблеми соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи (Т. Кравченко [179]), здійснено концептуалізацію основ сучасного сімейного виховання (Т. Алексеєнко) [8].

Розвиток сім'ї як інституту вивчають багато наук – психологія, економіка, етнографія, демографія, педагогіка, соціологія, право й ін. Кожна з них досліджує специфічні сторони розвитку і функціонування, наприклад: психологія – закономірності міжособистісних взаємин у сім'ї (стійкість, стабільність) з позицій впливу на розвиток суб'єктності особистості; економіка – споживчі аспекти сім'ї та її участь у виробництві матеріальних благ і послуг; етнографія – особливості укладу життя і побуту сімей з різними етнічними характеристиками; демографія – роль сім'ї в процесі відтворення населення; педагогіка – її виховні можливості.

З огляду на предмет нашого дослідження передусім з'ясуємо підходи до вивчення міжособистісних взаємин у сім'ї, зокрема батьківсько-дитячих. З цією метою звернімося до аналізу поняття «сім'я» з різних наукових підходів.

На наш погляд, правомірним є те, що не існує єдиної дефініції сім'ї. Різні підходи до вивчення цієї складної категорії визначають її

суттєві характеристики. Дослідники вказують на системоутворювальні засади для визначення феномену сім'ї – функціональні, моральні, соціальні, педагогічні, психологічні тощо.

Виокремимо кілька наукових підходів, що дають змогу структурувати теоретичний аналіз досліджуваної проблеми:

1. Вивчення сім'ї як малої соціальної групи (В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кравець, Т. Кравченко, М. Мацьковський, В. Постовий, А. Харчев).

2. Вивчення сім'ї як соціального інституту (В. Андрущенко, А. Антонов, І. Гребенніков, Л. Губерський, В. Зацепін, С. Рубінштейн, П. Сорокін).

3. Вивчення сім'ї з позиції внутрішньосімейних взаємин і внутрішньосімейної взаємодії (Е. Берджес, А. Варга, О. Хромова, О. Черников).

Згідно з першим підходом А. Харчев і М. Мацьковський зауважують, що сім'ю варто розглядати як малу соціальну групу лише «...в тих випадках, коли досліджуються взаємини між індивідами, які складають сім'ю. Такий підхід дає змогу визначити мотиви і причини розлучень, динаміку подружніх стосунків, характер взаємин між батьками і дітьми» [415, с. 24]. Водночас А. Харчев визначає сім'ю як історично-конкретну систему взаємин між чоловіком і жінкою, між батьками і дітьми, як малу соціальну групу, «...члени якої поєднані шлюбними або батьківськими взаєминами, спільністю побуту й взаємною моральною відповідальністю...». Вагомість досліджуваного питання автор пов'язує з тим, що соціальна необхідність у формуванні сім'ї «... зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення» [414, с. 75].

Теоретичні засади дослідників полягають у виокремленні основних типів характеристик сім'ї як малої групи: 1) визначенні істотних ознак сім'ї, що зумовлюють її цілі і завдання, організацію і соціально-демографічний склад, згуртованість, сукупну діяльність та особливості групової взаємодії, а також впливають на структуру влади, комунікацій у сім'ї тощо; 2) окресленні зв'язків і взаємин сім'ї ширшими соціальними системами (функції сім'ї щодо суспільства); 3) цілей, завдань і функцій сім'ї стосовно індивіда та щодо групової регуляції поведінки і взаємодії індивідів у сім'ї, групового контролю, групових санкцій, сімейних цінностей, норм і взірців поведінки, залученні індивіда до сімейного колективу, його задоволеності перебуванням у сім'ї та її функціональними вимогами тощо [415, с. 25].

В аргументаціях В. Андрущенка, Л. Губерського сім'я визначається як форма стосунків між чоловіком і жінкою (дружиною), батьками і

дітьми. Це група кровних родичів, члени якої поєднуються спільністю побуту, взаємодопомогою і відповідальністю. Виокремлення дослідниками істотної ознаки сім'ї – безпосереднього контакту її членів свідчить про розуміння ними сім'ї як малої соціальної групи. Саме тому закономірності сім'ї проявляються у її становленні, функціонуванні й розпаді як автономної цілісності. «Люди живуть у групі, так би мовити, під взаємним контролем, у безпосередньому спілкуванні. Існують формальні й неформальні малі групи. Перші складаються відповідно до наперед сформованих (як правило, офіційно зафіксованих) цілей, тверджень, інструкцій чи статутів. Інші формуються на основі особистих симпатій та антипатій, любові, товариського потягу тощо» [14, с. 66–67].

Як малу соціальну групу розглядають сім'ю Б. Ковбас та В. Костів. Дослідники скеровують увагу на такі характеристики сім'ї: «спільність проживання (чи тимчасову відсутність), родинні відносини (шлюб, кровна спорідненість, усиновлення, опіка, свояцтво), спільність формування і задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов, взаємну моральну відповідальність» [150, с. 12]. Утім, варто зауважити, що за цього підходу не означаються інші важливі функції сім'ї – виховання і соціалізація дітей.

У рамках другого підходу – з'ясування сутності сім'ї як соціального інституту – С. Рубінштейн тлумачив сім'ю як духовно-моральну спільність (співтовариство), що складається з батьків і дітей. Відзначається така сім'я стійкістю і постійним характером; її члени поєднуються не лише житлом і економічною залежністю, а й цінностями, цілями, почуттями, заснованими на кровній спорідненості [344].

Трактування сім'ї у дослідженні А. Антонова і В. Медкова певною мірою близьке до попереднього. У дефініції вчених сім'я визначається як «...заснована на загальносімейній діяльності спільність людей, поєднаних узами подружжя – батьківства – родичівства, завдяки чому відтворюється населення і зберігається спадковість сімейних поколінь, а також відбувається соціалізація дітей і підтримується життєдіяльність членів сім'ї» [16, с. 66]. Як переконуємось, у наведеному визначенні акцентується не лише на виконанні сім'єю найважливіших функцій, а й на певному триєдиному утворенні – «подружжя – батьківство – родичівство», що ґрунтується на внутрішніх сімейних зв'язках. Найважливішим показником способу життя сім'ї, на думку дослідників, є народження дітей («потреба в дітях») та їхнє виховання. Згідно цього сімейне об'єднання, де бракує одного із зв'язків, є сімейною групою, а не сім'єю.

Отже, у контексті аналізованих підходів сім'я переважно розглядається як основний осередок суспільства, що:

– бере безпосередню участь у біологічному і соціальному відтворенні суспільства;

– обмежує або припиняє дії людей, які не узгоджуються з певними стандартами поведінки, наприклад, соціальної верстви;

– здійснює первинну соціалізацію дитини;

– підтримує спадкоємність людських поколінь; фізичну і духовну спадкоємність;

– залучає дитину до загальнолюдських цінностей, формує у неї моральні й культурні норми поведінки.

Зауважимо, що згідно з третім підходом особливості сім'ї висвітлюються насамперед з позиції наявних у ній внутрішньосімейних взаємин і взаємодії, попри інші її характеристики (шлюб, родинність тощо). Так, Е. Берджес визначає сім'ю як «...групу людей, об'єднаних узами шлюбу та родинності, яка веде окреме домашнє господарство». Дослідник акцентує на тому, що «...в лоні сім'ї відбувається взаємодія її членів, які виконують відповідні ролі: чоловіка і дружини, матері й батька, сина і доньки, брата і сестри». Специфічною рисою сім'ї, на думку автора, є створення і збереження загальної культури [449].

На важливості існування і розвитку в сім'ї міжособистісних взаємин наголошує О. Хромова. У сім'ї як диференційованій соціальній групі, стверджує дослідниця, представлені різноманітні й унікальні вікові, статеві, професійні «підсистеми», в основу яких покладаються близькі внутрішньосімейні взаємини. Означена цінність відзначається унікальністю родинних зв'язків вихователя і вихованця, глибокими особистісними контактами. Як спостережено, це сприяє інтенсивності й міцності засвоєння дитиною моральних позицій батьків (звички, судження, оцінки, ставлення до інших людей тощо) у процесі наслідування та співпереживання, та виявляється в особливій чуттєвості, налаштованості дитини на настанови дорослих членів сім'ї [279, с.30].

Становить інтерес думка І. Зимньої, що сім'я є мережею міжособистісних взаємин типу «сприйняття – несприйняття», «симпатія – антипатія», «повага – зневага», «підтримка – байдужість», «любов – неприязнь» тощо. З цього твердження випливає, що сім'я без спілкування – це деякий соціальний конструкт, у якому відсутня міжособистісна або соціальна взаємодія [124, с. 67].

Отже, у більшості визначень сім'ї акцентуються родинні зв'язки, взаємини між членами сім'ї, зокрема подружні, батьківсько-дитячі, дитячо-батьківські, взаємини, засновані на кровній спорідненості тощо. На цій підставі вагомою для нашої розвідки є думка С. М'ясищева, згідно з якою система взаємин визначає особливості переживань особистості й сприйняття нею дійсності, перебіг поведінкових реакцій на зовнішні

впливи, та наявність позитивного чи негативного досвіду взаємин із людьми формує в особистості відповідну систему її взаємин. За висновком ученого, саме в сім'ї формується досвід позитивних емоційних взаємин дитини, що проявляється в дружбі, любові, прихильності; натомість, досвід негативних емоційних взаємин спричиняє антипатію, неприязнь, ворожість, ненависть [235, с. 205].

З точки зору представників системної сімейної терапії (М. Боуен, П. Вацлавік, І. Голденберг, Х. Голденберг, К. Маданес, С. Мінухін, Дж. Хейлі, Л. Хофман та ін.) сім'я є цілісною живою системою, диференційованим цілим, що складається з підсистеми – членів сім'ї (за [184; 445; 464]). Сімейна система – група, поєднаних загальним місцем проживання, спільним господарством і взаєминами. Ця система є відкритою, тобто перебуває в постійному взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Завдяки взаємодії підсистем система набуває властивостей, якими жодна підсистема не володіє. Система є первинною щодо елементів, які входять до неї, і тому наміри і вчинки членів сім'ї вторинні й визначаються правилами функціонування сімейної системи. Неможливо правильно зрозуміти поведінку і потреби членів сім'ї, якщо розглядати їх ізольовано. Тобто системний підхід передбачає взаємозумовленість поведінки всіх членів сім'ї. Таким чином, для з'ясування окремих характеристик сім'ї потрібно дослідити взаємини між її членами та взаємодію її різноманітних параметрів. Кожна підсистема має специфічні функції, ставить певні вимоги до своїх членів та вирізняється такими факторами, як покоління, стать, інтереси.

За системного підходу до сім'ї пильна увага приділяється її гомеостазу – здатності підтримувати стабільність, рівновагу при зовнішніх впливах. Щоб змінити взаємодію членів сім'ї, необхідно реорганізувати її як систему, а не тільки змінити поведінку одного її члена. Згідно з концепцією системного підходу виділяють структуру сім'ї, сімейні взаємодії, сімейні функції і життєвий цикл сім'ї. Структуру сім'ї становлять її ресурси та характеристики її членів. Це – «вхід системи», яка формує культурні, ідеологічні стилі сім'ї та сімейні взаємодії. У процесі сімейних взаємодій сім'я виконує свої функції та задовольняє свої потреби – це «вихід системи». Зрештою, сім'я як одноцілісність змінюється з проходженням етапів свого життєвого циклу [184; 445; 464].

Помітне місце у сім'ї належить диференційованим підсистемам, до яких залічують кожного індивіда або їх діаду, наприклад, чоловіка і дружину. Існують більші підгрупи, утворені поколіннями (підсистема сиблінгів), статевими групами (дід, батько, син) або функціональними групами (батьківська підсистема). Кожній сімейній підсистемі відводиться

диференційована сукупність сімейних ролей, що дає змогу вибірково виконувати певні сімейні функції, створювати достатні умови для життєдіяльності сім'ї. Один із членів сім'ї може бути учасником кількох підсистем – батьківської, подружньої, дитячої, чоловічої, жіночої та ін. [149, с. 110]. Межі між підсистемами стають за підставу до визначення, хто і яким чином виконує сімейні функції. У до міри функціональних сім'ях вони чітко окреслені й поєднуються, у дисгармонійних сім'ях розмиті або жорстко фіксовані. Крім того, функціональна сім'я вирізняється гнучкою ієрархічною структурою влади, точно сформульованими сімейними правилами, сильною батьківською коаліцією [68, с. 144].

Довідуємося з наукових джерел, що представники сімейної терапії акцентують на тому, як допомогти кожному членові сім'ї з аномальною структурою «стати частиною «ми», не руйнуючи самого себе». Немає сенсу, вважає К. Вітакер, говорити про індивідуума лише як про самодостатнього: всі ми містимо в собі фрагменти сімейних систем, індивідуальна й соціальна патологія яких має міжособистісну, передусім внутрішньосімейну природу. «Сім'я – організм у всіх поняттях цього слова... Немає такого явища, як особистість, особистість – це не більше ніж фрагмент сім'ї» (за [417, с. 32]).

За структурно-функціонального підходу (представники Е. Вестермак, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, А. Редкліфф-Браун) сім'я визначається як соціальна система, що інтерпретує взаємини членів сім'ї (соціальна конструкція сім'ї), та як продукт нормативних очікувань. Модель сім'ї має ієрархічну структуру як по вертикалі – найвища влада у батьків, найнижча у дітей, так і по горизонталі – ролі розподіляються між чоловіком, жінкою, дітьми. Інтеграція сім'ї у суспільство ґрунтується на визнанні його цінностей. Згідно з цим підходом, сім'я є не суспільством у мініатюрі, а підсистемою, незалежною від суспільства, спеціалізацією якої є контроль, що стосується сексуальності, соціалізації і піклування про дітей [130].

Варто зауважити, що модель нуклеарної сім'ї як ізольованої соціальної системи відображена, за Т. Парсонсом, як сукупність її визначальних ознак. Взаємодія членів цієї сім'ї зумовлена виконанням ролей чоловіка/батька, дружини/матері, сина/брата, доньки/сестри. У сім'ї існує два типи лідерства: інструментальне, пов'язане з вирішенням організаційних завдань (роль чоловіка/батька) та емоційне (роль дружина/мати). Вчений виходить з того, що для підтримки емоційного балансу між усіма членами сім'ї з метою нормальної соціалізації дітей потрібен міцний союз між подружжям на підставі шлюбу. Соціальна система сім'ї, стверджував Т. Парсонс, за якимсь часом виконує завдання

соціалізації дітей, та самоліквідується, оскільки згодом діти утворюють власні нуклеарні сім'ї [461].

На основі сказаного доходимо висновку, що модель Т. Парсонса не передбачає опису родинних зв'язків дорослих членів сім'ї зі своїми батьками та іншими кровними родичами; згідно з цією моделлю лише чоловік/батько впливає на відносини між сім'єю і суспільством; жіноча участь у житті сім'ї обмежується роллю дружини/матері.

Представники інституційного підходу (І. Бахофен, Ф. Ле-Пле, Г. Спенсер) розглядають сім'ю як соціальну групу, що має нормативну структуру, усталену в суспільстві. Вчені наголошують на мультифункціональності сім'ї. Зокрема, вважають, що до її обов'язків низка завдань, пов'язаних із репродуктивністю, захистом і соціалізацією дитини, релігійністю, формуванням її морально-духовних цінностей, економічною кооперацією, та задоволенням потреб – особистих і соціальних. Неодмінною умовою вияву життєдіяльності сім'ї є розподіл праці між її членами. Таким чином, сім'я є автономною щодо суспільства [378].

Прибічники соціобіологічного напряму П. Ван ден Берге, К. Макдональд визначають сім'ю радше як природний феномен, а не соціальний. Учені обстоюють ідею визнання всезагальності законів еволюції та природного відбору, що ґрунтуються на універсальності й первинності інстинкту продовження людського роду. Наразі стратегія відтворення роду є відмінною у чоловіків і жінок, які об'єднуються в сім'ї. Перші прагнуть залишити після себе якомога більше нащадків, другі більше переймаються їхнім виживанням. Ці відмінності сімейної стратегії призводять до конфліктності як органічної складової стосунків подружніх пар. Представники соціобіологічного підходу переконані, що сімейний конфлікт має біологічне, еволюційне підґрунтя, а самі конфлікти в сімейному житті є неминучими [462].

Згідно з соціально-психологічним напрямом вивчення сім'ї (Е. Берджесс, Х. Локк) зміни в житті сім'ї відбуваються внаслідок її природного переходу від соціального інституту (традиційна модель сім'ї) до співдружності дорослих (сучасна модель). Міцність шлюбу, на думку прихильників цієї теорії, залежить головним чином від психологічних зусиль подружжя. Це означає, що з утратою ознак соціального інституту сім'я перетворюється на вільну асоціацію (співдружність) осіб, які взаємодіють для задоволення особистих бажань і потреб. Отже вчені розуміють зміни сім'ї не просто як втрату притаманних їй функцій чи дезорганізацію, а як зміну образу, структури й особливостей функціонування сім'ї. тобто як її реорганізацію [463].

Представники конфліктологічного підходу (Г. Зіммель, Л. Козер, Х. Хартманн) звертають увагу передусім на складний суперечливий характер сімейних взаємин, рольові й статусні конфлікти між членами сім'ї. Деякі дослідники акцентують на особливостях розподілу влади всередині сім'ї, прямій залежності цієї влади від володіння матеріальними засобами.

Так, з погляду Х. Хартманна сім'я – це насамперед місце боротьби за перерозподіл засобів, господарювання та виховання дітей. На переконання вченого, виконання жінкою важких сімейних обов'язків є формою її експлуатації, що склалася всередині капіталістичної патріархальної системи. Ця «марксистсько-феміністська» теорія наголошує на експлуатації жінки-робітниці чоловіком-капіталістом, який володіє економічними засобами. Отже, вагомою підставою для існування сімейної конфліктологічної парадигми є боротьба всередині сім'ї за соціально-побутові привілеї [413].

Зауважимо, що для конфліктологічного підходу властивим є розгляд взаємин не лише в сім'ї, а й між сім'єю як соціальним інститутом та іншими соціальними інститутами й організаціями. Наприклад, конфлікти можуть виникати з приводу місця виховання дітей (вдома чи в дошкільних закладах), перерозподілу матеріальних засобів, якими володіє сім'я та ін. Отже, згідно з конфліктологічною парадигмою розробляються проблеми як внутрішньосімейних конфліктів, так і зовнішніх – між сім'єю та її соціальним середовищем.

За критичного підходу (Т. Адорно, Е. Фромм, М. Хоркхаймер) сім'я є соціальною формою. Учені дотримуються напряму, що сім'я виконує і соціально-культурні функції (контроль), і виховні (формує індивіда) на основі діалогу [411].

Підсумовуючи, зацентруємо, що, незважаючи на суттєву відмінність один від одного підходів, що існують у сучасній сімейній терапії, усі концепції дослідження сім'ї визнають те, що сім'я здатна сама на основі власних ресурсів допомогти своїм членам, якщо дати їй потрібний професійний поштовх.

Відтепер розглянемо ряд тенденцій, які прямо пов'язані зі структурними змінами в сучасній українській родині й зумовлюють характер її виховних впливів, специфіку змісту, методів і форм виховання, зокрема впливають на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

По-перше, збільшення кількості нуклеарних сімей, в яких одна дитина концентрує на собі увагу, любов, матеріальні блага від чотирьох-шести дорослих провокує так званий синдром єдиної дитини. Стосовно цього А.Адлер писав, що єдина дитина володіє водночас найкращим і

найгіршим із світів, її позиція унікальна, вона і найстарша і наймолодша дитина, їй нема з ким конкурувати за «місце під сонцем» [2]. Єдина дитина в нуклеарній сім'ї звикає до всеохоплюючої турботи, любові, підтримки, захисту дорослих. Визначальними рисами характеру такої дитини є егоцентризм і залежність, певна відсутність життєздатності, нерозуміння проблем інших людей. У наш час єдиних дітей стає все більше і більше. Зазначимо, що, за статистичними даними, 41% респондентів з числа української молоді мають дітей. Із тих, хто має дітей, 63% мають одну дитину, 31% має двох дітей, 4% має трьох дітей, а 1% має більше ніж трьох дітей. із загальної кількості молодих сімей українців сім'ї з однією дитиною складають 26 %, з двома – 14 %, з трьома – лише 2 %, з 4 і більше – менше 1 % [440, с. 87].

Отже, в недалекому майбутньому на «шлюбний ринок» вийде багато єдиних дітей обох статей. Дослідженнями (У. Тоумен, Р. Ричардсон, А. Адлер) доведено, що єдині діти – найбільш складний варіант для подружньої сумісності та успішної побудови сімейних взаємин. Можливо, суспільству слід чекати на нову хвилю розлучень, зростання кількості неповних сімей.

По-друге, в Україні розпадається кожна друга сім'я. Найбільша кількість розлучень припадає на перший рік спільного життя, потім криза спостерігається на сьомому-восьмому році подружнього життя (коли діти – ще дошкільнята або збираються до школи). І, нарешті, коли діти вирости (це стосується майже кожної п'ятої пари із загальної кількості розлучених). За даними державної реєстраційної служби України за підсумками 2014 року, відсоток розірвання шлюбів по відношенню до зареєстрованих укладених шлюбів складав 44,3% [217; 440].

Вплив зруйнованої структури неповної сім'ї на формування особистості дитини виявляється насамперед у тому, що діти в неповних сім'ях не мають для повноти ідентифікації взаємодоповнюючих батьківських образів, внаслідок чого в них не розвиваються необхідні для подальшого життя якості особистості. У таких сім'ях у дітей формуються руйнівні тенденції, які починають домінувати і мотивують деструктивні форми поведінки. Сімейне виховання в неповних сім'ях, де присутні співмешканці (співмешканки), як правило, характеризується самоусуненням нерідного дорослого від складнощів у становленні особистості, позицією «чужака», ставленням до нерідної дитини як до «зайвого», такого, що заважає нормально жити. Все це, природньо, викликає у дитини з неповної сім'ї почуття душевного дискомфорту, протесту, агресії, стійкої відрази до дорослих, а в майбутньому – закріплення негативної моделі сім'ї.

По-третє, на сьогоднішній день спостерігається відхід від офіційних взаємин. Так званий цивільний шлюб, або, точніше, «шлюб на віру», став соціально прийнятною нормою для більшості українських молодих пар. Згідно з дослідженнями компанії GFK Ukraine «Молодь України – 2015» молоді люди позитивно відносяться до створення консенсуальних шлюбів. Проте молодь вважає, що народження дитини має відбуватись саме в офіційно зареєстрованому шлюбі. 45% з числа опитаних представників української молоді не одружені, 41% перебуває в офіційно зареєстрованому шлюбі, а ще 11% живуть разом без оформлення шлюбу; 21% чоловіків і 19% жінок стверджують, що вони особисто не бажають реєструвати шлюб, а 17% та 25% – що цього не бажає партнер (в обох випадках різниця не є статистично значущою) [217; 440].

За статистичними даними, цивільний шлюб, в якому перебуває кожна десята українська пара, більше влаштовує чоловіків (наявність дружини без відповідальності за неї і дітей, облаштований побут тощо). У країні зростає кількість незареєстрованих співмешкань; які в переписах і опитуваннях жінки називають шлюбами, а чоловіки – різновидами парубоцького стану. Так, останній перепис зареєстрував різницю в кількості майже 1 млн. людей між жінками, які вважали себе заміжніми, і чоловіками, які ототожнювали себе з «вільними козаками», тобто розглядали цивільний шлюб як тренінг і апробацію майбутнього сімейного життя. Цим обумовлюється наявність у цивільних шлюбах жіночого початку, переважаючої материнської форми виховання. У дорослих, які живуть у цивільному шлюбі, як правило, відсутнє почуття відповідального батьківства. Дитина, відповідно, не здатна адекватно сприймати типові сімейні ролі.

По-четверте, більше п'яти мільйонів українців і українок репродуктивного віку працюють за кордоном. У їх складі: 51,7 % – чоловіки, 48,3 % – жінки; найчисельніша вікова група – 17-27 років (41,7 %). Трохи менше тих, кому 28-38 і 39-49 років – відповідно 28,3 % і 26,7 %. Більшість мігрантів має вищу освіту – 36,7 %, незакінчену вищу – 13,3 %, середню спеціальну – 26,7 %, середню – 15 % [440]. Останнім часом спостерігається тенденція від'їзду за кордон цілими сім'ями, особливо з дітьми дошкільного віку. Однак, більша частина мігрантів залишає своїх дітей вдома на батька або матір, на бабусю-дідуся, близьких родичів, навіть знайомих. Такі сім'ї часто руйнуються або через пияцтво, або через подружню зраду, і дитина, почасти не одна, залишається напризволяще. Тобто, за підрахунками, в трьох мільйонах сімей діти перебувають поза батьківською увагою.

Незважаючи на зусилля держави з подолання в окремих районах України масового безробіття, ця проблема залишається дуже гострою.

Водночас певне позбавлення економіки спричинює нестачу деяких категорій працівників у великих індустріальних центрах. Масовий переїзд на роботу великої кількості працівників в розвинені центри з периферії також зумовлює розпад сімей, збільшення кількості неповних родин і поширення в них такого феномену, як безбатьківське виховання.

Суспільство ще не усвідомлює, до яких наслідків призведе внутрішня міграція. Дітям, які пережили стрес у дитинстві чи в підлітковому віці (через фактичну втрату живих батьків), дуже важко потім відновитися на особистісному рівні. В їх дорослому житті це потрясіння може проявитися по-різному, позначившись на стані здоров'я, на майбутніх власних сім'ях; можливо, вони будуть надмірно плекати дітей, оскільки самі були позбавлені батьківської любові і уваги. Інші впадуть у протилежність, сповідуватимуть байдуже ставлення до власних дітей.

Окрім того, у дітей з таких родин з'являється образа на державу, яка змусила батька або матір, або обох виїхати на заробітки. Зростаюча особистість формується на негативі, і найстрашніше, що відсутня та сімейна аура, атмосфера, до яких так тяжіють діти. Не підтримуються сімейні традиції, не існує сімейних свят, не прищеплюється гордість за свою сім'ю. Фундамент, на якому все це відбувається за нормальних соціокультурних умов, відсутній. Це глибока моральна, психологічна проблема, не помічати яку суспільство не має права [279, с. 8].

По-п'яте, порівняно з попередніми роками реалії сьогодення спричиняють розвиток такого феномену, як аномія, що негативно позначається на життєдіяльності сучасної української сім'ї та вихованні дітей. У дорослих членів сім'ї відсутні уявлення про сучасні соціально-адаптивні стратегії. Із свого скрутного становища сім'я не в змозі справляти на дітей належний виховний вплив, забезпечувати їхню психологічну й соціальну підтримку. В наслідку це зумовлює явище «розриву поколінь»: нинішня учнівська молодь, як зазначалося вище, заперечує норми і догми «батьків» [408, с. 39].

По-шосте, говорячи про формування гуманної міжпоколінної взаємодії в сучасних умовах, варто враховувати й нові політичні реалії – життя громадянського суспільства фактично в стані війни. Науковці певні того, що прихована проблема будь-якої війни в тому, що під час її формується нове покоління, виховане на цінностях, актуальних для військового часу. Це стосується патріотичних цінностей, які також сьогодні повинна формувати сім'я, оскільки жодна сім'я не може стояти осторонь подій, які розгортаються в країні. Проте не слід забувати про те, що, за свідченням соціологів, які займалися дослідженням проблем

дитинства в Україні за часів воєнної агресії в Україні, ця проблема загострюється тим, що відбулась перерва у семидесятирічний період, коли українці не знали проблем війни на власній території. Війна здавалась атавізмом минулого, а відповідно – концепції виховання спрямовувались на дітей, які проходять соціалізацію за мирних умов. Тому, виходячи з цього, війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує норми моралі мирного життя, норми права, компроміс та діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни.

Отже, сучасна українська сім'я знаходиться в кризовому стані, який вирізняється посиленням психологічної напруги, збільшенням кількості стресових ситуацій, відмовою від узвичаєних цінностей і появою нових, інколи необґрунтованих і несталіх. Це негативно позначається на функціонуванні інституту сім'ї, змісті внутрішньосімейної життєстійкості. На сьогодні поширюється таке явище, як соціальна депривація – обмеження умов, матеріальних і духовних ресурсів сім'ї, необхідних їй для виживання та адекватного входження в культуру суспільства. З одного боку, батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями щодо специфіки правильного виховання дітей, вікових та індивідуальних особливостей дитини, здійснюють процес сімейного виховання всліпу, інтуїтивно, розрізнено і хаотично. З другого боку, вони далеко не завжди готові самостійно вирішувати суперечність між перехідними цінностями і законами конкретної історичної ситуації, а тому не спроможні убезпечити своїх дітей від агресивного наступу інформації, засвоєння хибних ідеалів.

Сучасний стан сімейного виховання характеризує таке унікальне явище, як поліпарадигмальність, – справедливо зазначає Т. Алексеєнко. Це означає, що у сімейному вихованні одночасно присутні різні парадигми, до того ж вони проявляються по-різному в окремо взятих сім'ях. Дослідниця пояснює це тим, що у сімейному вихованні поєднуються традиційні і нові ідеї виховання, які ситуативно доповнюють одна одну. Нові ідеї сімейного виховання утверджуються разом з утвердженням нових суспільних ідеалів і цінностей, нових типів сімей та нових концептуальних ідей соціальної (сімейної) політики, що дозволяє дослідникам інтерпретувати складну сферу сімейного виховання як сферу людських відносин у всій її багатоманітності [8, с.221].

Усе це актуалізує проблему надання сім'ї педагогічної допомоги у формуванні гуманних міжособистісних взаємин між її членами, що спонукає до пошуків адекватних способів її розв'язання.

2.2. Концептуальні підходи до вивчення міжособистісних взаємин у сім'ї

У контексті поліпшення гуманізації взаємин дітей молодшого шкільного і підліткового віку з батьками проблема постає не стільки в їх розширенні, скільки у винайденні доречного змісту та оптимальних способів реалізації. Теоретичне підґрунтя проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, на основі якого будувалась методика констатувального експерименту, визначались й апробувались педагогічні умови, було б неповним, якби ми не звернулись до розгляду основних концепцій та моделей міжособистісних взаємин у сім'ї. Вивчення таких підходів є необхідним з точки зору врахування як педагогами, так і сім'єю загалом, позитивних і негативних сторін окреслених підходів з метою орієнтування на найоптимальніший стосовно формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Розглянуті у попередньому параграфі концепції сім'ї певною мірою корелюються з теоретичними підходами, в основу яких покладаються різні психологічні напрями дослідження ролі й змісту батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї, а саме: психоаналітичний, біхевіористський, гуманістичний напрям.

Становить інтерес психоаналітичний напрям (А. Фрейд, З. Фрейд [409], Д. Віннікот [67], М. Кляйн [144], К. Хорні [419], А. Фромм [410]), який акцентує на вагомості раннього досвіду взаємодії батьків із дітьми й на різновидах психічної травматизації індивідів через його брак у дитячому віці, а також потребі гуманного ставлення до дітей.

За переконанням З. Фрейда, мати є для дитини, з одного боку, головним джерелом задоволення, тобто першим об'єктом лібідо, а з другого, першим законодавцем і «контролером». Великої ваги вчений надавав відділенню дитини від батьків задля її соціального благополуччя. Історія батьківства, на думку психолога, свідчить про те, з яким нетерпінням чекає сім'я народження дитини, і про те, які надії покладають батьки на неї: «Її Величності Дитині покликано виконувати мрії і бажання, які не вдалося здійснити батькам». Натомість реальне існування дитини часто-густо заходить у суперечність з несвідомими проєкціями її батьків [327, с. 67].

Дослідження Д. Віннікота цікаві тим, що вчений скеровує увагу на взаємини дитини з найближчим оточенням, передусім – з матір'ю. На ранніх стадіях розвитку, на думку дослідника, доцільно говорити про ансамбль «індивід – оточення» та про вплив цього оточення на психоемоційний розвиток дитини, а також про те, наскільки важливий материнський догляд при формуванні психіки малюка [67].

Соціальні відносини між батьками і дитиною, стверджувала К. Хорні, є вирішальним чинником розвитку її особистості. За дослідницею, у перші роки життя чільним є задоволення батьками потреб дитини у її догляді й безпеці. У протилежному разі це призводить до базальної ворожості дитини, а відтак до базальної тривоги [419, с. 68].

Отже, прихильники психоаналітичного напрямку зосереджували свою увагу на особливостях взаємин у діаді «мати – дитина» та недооцінювали роль батька у формуванні мотиваційної і особистісної сфер дитини.

В епігенетичній концепції розвитку особистості М. Еріксона стверджується, що у взаєминах між батьками і дитиною існує подвійність, яка поєднує в собі почуттєву турботу про потреби дитини з почуттям повної особистої довіри до неї. З одного боку, слід обережати дитину від навколишніх небезпек, з другого боку – надавати їй певну свободу. Дитина при цьому встановлює необхідний баланс між вимогами батьків і своєю ініціативою. На відміну від З. Фрейда, М. Еріксон змістив центр аналізу з ініціативних проявів дитини на її взаємини з близькими людьми [116].

З розгляду батьківсько-дитячих взаємин як фундаментальної основи розвитку дитини Е. Фромм виявив якісну відмінність між особливостями материнського і батьківського ставлення до неї. Материнська любов безумовна, тож не контролюється дитиною. Її не можна заслужити: вона є або її немає. Батьківська любов зумовлена – батько любить за те, що дитина виправдовує його очікування, а також керована – її можна заслужити, а можна і втратити. Під цим кутом зору Е. Фромм відзначає, що «... йдеться не про конкретного батька, а про материнські і батьківські початки, які певною мірою презентовані в особистості матері й батька» [410, с. 114].

Таким чином, Е. Фромм вирізняв істотні характеристики ставлення батьків до дитини – подвійність і суперечливість. За вченим, зріла людина будує образи батьків усередині себе. Таким чином, розвиток дитини «... від материнсько-центрованої до батьківсько-центрованої прихильності та їх повний синтез лягають в основу духовного здоров'я і зрілості»[410].

Прихильність дитини до матері Д. Боулбі й М. Ейнсворт визначають за двома протилежними тенденціями: схильністю до ризику й активного пізнання світу, і віддаляють дитину від матері, та прагненням до захисту й безпеки, що зближує дитину з матір'ю. Вчені окреслюють взаємозалежність ініціативності дитини і прихильності до неї матері. Це зумовлено тим, що дитина усвідомлює себе через ставлення до неї близького дорослого, яке стає її внутрішнім самовідчуттям і через яке

вона сприймає навколишній світ. Водночас ставлення дитини до себе і її уявлення про себе визначаються через сприйняття її близькими, насамперед матір'ю. Такий підхід допомагає зрозуміти специфіку взаємин між дитиною і її батьками [327].

У контексті психоаналітичного напряму беремо на увагу тривимірну теорію інтерперсональної поведінки, яка відтворює фундаментальне положення психоаналізу про визначальну роль раннього дитинства в розвитку особистості. На думку її автора В. Шутца, кожному індивідові властиві три міжособистісні потреби: залучення, контроль і любов. Незадоволення цих потреб може призводити до психічних розладів, а поведінкові зразки, які формуються у дитинстві, визначають способи орієнтації дорослого стосовно інших людей. Під залученням дослідник розуміє потребу дитини бути прийнятим у сімейну групу. Взаємини дитини і батьків є позитивними, коли між ними встановлюються дружній зв'язок, і негативними, якщо спілкування з дитиною батьки зводять до мінімуму. Дитина, яка неадекватно інтегрована в сімейну групу, надалі може проявляти неадекватну соціальну поведінку [459].

Трансакційний аналіз (аналіз взаємодії), який розробив Е. Берн, ґрунтується на психоаналітичній теорії особистості. Вчений наголошував, що цей аналіз дав змогу виділити три стани «Я»: «Дитина», «Дорослий» і «Батько» – як способи сприйняття дорослим дійсності, аналізу отриманої інформації та реагування [29].

За Е. Берном, ці новоутворення в особистості людини розвиваються поступово й у взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. При взаємодії з іншими особами людина поводиться по-різному: як Дитина; як Батько; як Дорослий. Так, людину-Дитину характеризують спонтанність, творчість і інтуїція, усе найприродніше в людині; людину-Дорослого – систематичні спостереження, раціональність і об'єктивність, відповідність мислення законам логіки; людину-Батька – контроль, заборони, ідеальні вимоги, санкції, турбота й ін. (за [80, с. 35]).

Щоб змінити поведінку дитини, треба змінити взаємини між дитиною і батьками, спосіб життя сім'ї, аргументував Е. Берн. Батьки мають навчитись аналізувати соціальні взаємозв'язки в сім'ї, ознайомити дитину з поняттями трансакційного аналізу й способами його застосування в різних життєвих ситуаціях і соціальних сферах, залучати дітей до пізнання себе й інших у творчій формі, проявляти повагу до дітей, підтримувати в них настанову на щастя, задоволеність собою й життям [29].

Заслугує на увагу запропонована Л. де Мозом концепція, що допомагає розкрити історичні етапи розвитку батьківсько-дитячих

взаємин. Психоісторія в інтерпретації вченого заснована на психоаналізі та є психологією великих груп. Оригінальність наукового погляду дослідника полягає в припущенні, що «...історія визначається насамперед у сім'ях жінками і дітьми не меншою мірою, аніж чоловіками, і лише потім відбивається в суспільній діяльності» [102, с. 14]. Автор з'ясовує сутність дитинства в ретроспекції та доходить невтішного висновку, що його історія – це «кошмар, від якого ми тільки недавно стали пробуджуватися. Чим глибше в історію – тим менше турботи про дітей і тим більше в дитини ймовірність бути вбитою, кинutoю, побитою, тероризованою і сексуально ображеною» [102, с. 14]. Вивчення дитинства багатьох поколінь дало Л. де Мозу змогу класифікувати варіанти поведінки дорослого, який взаємодіє з дитиною. Так, дорослому властиві три способи реагування, а саме:

- використання дитини як посудини для проекції змісту свого власного несвідомого (проективна реакція);
- використання дитини як замісника фігури дорослого, значущого для нього в його дитинстві (поворотна реакція);
- співпереживання дитині, яка має в чомусь потребу та задоволення потреби (реакція співпереживання) [102, с. 18–20].

Далі логічно впливає, що проективна реакція є нав'язливою формою «емоційного відображення» на інших. Поворотна реакція притаманна батькам, що карають своїх дітей. Тобто дитина існує для задоволення батьківських потреб. Під співпереживанням дитині мається на увазі здатність дорослого людини регресувати до її потреб й правильно розпізнавати їх без зауваги власних проекцій. Окрім того, дорослий повинен доміри дистанціюватися від потреб дитини, щоб мати змогу їх задовольняти.

Особливості сучасних взаємин батьків і дітей, переконаний Л. де Моз, успадковано від історії багатьох попередніх поколінь. У своїй книзі «Психоісторія» (1975) [102] учений описав історичні періоди, що вирізняються різними стилями виховання дітей. У своїй схемі періодизації стилів виховання автор виклав шість послідовних етапів поступового зближення дитини і батьків завдяки доланню останніми від покоління до покоління своїх тривог та розвитку своєї здатності до формування і задоволення потреб дитини.

Розгляньмо детальніше етапи, описані Л. де Мозом у його схемі періодизації стилів виховання дитини.

Перший етап. Переважає інфантируючий стиль (до IV ст.) який ще називають стилем дітовбивства. Відзначається масовим дітовбивством, яке здійснювалось у тих випадках, коли дитину важко було виховати або прогнати. У тих дітей, які залишилися жити, домінували проективні

реакції, а зворотні реакції виражались у гомосексуальних статевих актах з дітьми.

Другий етап. Поширений стиль виховання – стиль «залишення» (IV–XIII ст.). Батьки почали визнавати в дитині особистість, і єдиним способом уникнути прояву проєкцій, небезпечних для дитини, була відмова від неї – дитину віддавали годувальниці, віддавали у монастир або в заклад для маленьких дітей, у будинок іншого знатного роду як слугу або заручника, а то й назавжди посилали в чужу родину чи оточували вдома постійною емоційною суворістю.

Третій етап. Превалює виховання – амбівалентний стиль (XIV–XVII ст.). Дитині дозволялося долучатися до емоційного життя батьків, однак вона, як і раніше, залишалася вмістилищем небезпечних проєктів дорослих. Дитину порівнювали з м'яким воском, гіпсом чи глиною, тож до завдання батьків належало «виліпити» з неї потрібну форму. Цей етап виділявся двоякістю: з одного боку, вже з'явилися різні порадики з виховання дітей; з другого, поширювався культ Марії й дитини-Ісуса, а в мистецтві популяризувався образ «турботливої матері».

Четвертий етап. Реалізується нав'язливий стиль виховання (XVIII ст.). Запровадження цього стилю стало можливим після осмислення проєктивних реакцій і відступу від зворотних реакцій, що стало завершенням переходу до нового способу взаємин у сім'ї. Дитина вже меншою мірою була об'єктом батьківських проєкцій. Ніжне ставлення батьків до дитини проявлялося в тому, що її доглядала рідна мати; дитину не змушували силою до навчання чи корисних справ, а вмовляли; дитині завдавали тілесної кари, але не систематично; батьки набагато рідше вдавалися до погроз дитині. Отже, є підстави гадати, що на допомогу батькам у вихованні дитини стала їхня здатність до емпатії. Наслідком такого поведіння дорослих із дітьми вважається зниження дитячої смертності, що позитивно вплинуло на демографічну ситуацію у XVIII ст.

П'ятий етап. Домінує соціалізуючий стиль (з XIX ст. до середини XX ст.). Оскільки батьківські проєкції поступово слабшали, то сімейне виховання полягало вже не стільки в оволодінні волею дитини, скільки в стимулюванні її розвитку. Батьки вже набагато частіше цікавляться справами дитини, вчать пристосовуватися до обставин, докладають зусиль до її соціалізації.

Шостий етап. Має перевагу допоміжний стиль виховання (із середини XX ст.). Заснований цей стиль на припущенні, що дитина краще, ніж батьки, знає свої потреби на кожній стадії розвитку. У житті дитини беруть участь батько й мати, які розуміють і задовольняють її індивідуальні потреби. Дітей не б'ють і не кричать на них, їм пробачають, якщо вони в стані стресу влаштують сцену. Такий стиль виховання

потребує багато часу й енергії для бесід із дитиною. Водночас батьки створюють належні умови для розвитку інтересів дитини та спокійно ставляться до періодів її регресу і поступу. Внаслідок такого виховання виростають добрі, щирі, з сильною волею люди, котрі не піддаються депресіям, не роблять, «як усі» та не схиляються перед авторитетом [102, с. 84–86].

Зі сказаного випливає, що Л. де Моз занадто ідеалізував допоміжний стиль виховання, уважаючи його «вершиною цивілізації». Треба відзначити, що періодизація Л. де Мозом стилів виховання дітей зумовила появу критичних відзивів на адресу вченого. Утім, як констатує переважна більшість дослідників, справа не в тому чи іншому стилі, а в економічних обставинах існування сім'ї і суспільства загалом. Також важко не погодитися з думкою, що амбівалентне ставлення до дітей було завжди – в усі часи по-різному спілкувалися з дітьми [108, с. 50].

За розглядом наукових джерел з'ясовуємо, що представники біхевіористського напрямку (Р. Дж. Валер, Дж. Вінкель, Д. Моррісон, Р. Петерсон та ін.) акцентували на вивченні техніки поведінки батьків і формуванні навичок модифікації поведінки дитини. Більшість прихильників біхевіористської теорії визнавала, що поведінка виникає через вплив як спостережуваних, так і прихованих чинників. Проте, біхевіоризм цікавиться лише змінами, які можна безпосередньо виміряти. Вчені розробили схеми аналізу взаємодії, що засновані на розумінні людської поведінки як функції допомоги, порад, заохочень і покарань [463].

Варто зауважити, що представник ідей біхевіоризму Б. Скіннер до основних типів поведінки залічував респондентний стимул, що є відповіддю на знайомий стимул, та оперантний стимул, зумовлений і контрольований результатом поведінки. Таким чином, на думку Б. Скіннера, не існує волі особистості – поведінку окремої людини контролює соціальне середовище. Вчений розробив метод послідовних наближень, що ґрунтується на заохоченні поведінки дитини, коли вона стає подібною до бажаної (жетонна система винагороди) [365].

Становить інтерес наукова позиція Р. Сіре, який використовував психоаналітичні поняття (придушення, регресія, проекція, ідентифікація) і принципи теорії наочіння для аналізу впливу батьків на розвиток дитини. Формування психологічної залежності дитини від матері вчений розглядав як діадичну взаємодію та вказував на різні форми залежної поведінки (пошук позитивної і негативної уваги, прагнення до постійного заохочення через дотик, присутність поруч й ін.). Дошкільний і шкільний вік є етапом подолання дитячих різновидів залежності. Мати й батько виступають головними посередниками, які беруть безпосередню участь у

процесі заохочення поведінки дитини – заохочують бажану поведінку дитини через винагороду; виявляють поведінку, яку необхідно змінити чи скорегувати, і допомагають дитині засвоїти більш-менш зрілі її форми [328].

Відзначимо, що особливу роль наuczінню за допомогою спостереження, наслідування, імітації, ідентифікації і моделювання відводив А. Бандура – небіхевіорист, представник соціально-когнітивного напрямку вивчення особистості. Для вченого батьківська поведінка була переважно моделлю для виявлення деяких загальних рис, правил поведінки, зразком для наслідування дитиною в її спробах вибудувати свою поведінку.

Таким чином, основні ідеї біхевіористської концепції полягають у тому, що батьки розглядаються, з одного боку, як елементи середовища, а з другого, як агенти соціалізації і «конструктори» поведінки дитини, котрі допомагають модифікувати її поведінкові реакції. Висуваємо припущення, що такий підхід є дещо однобічним, оскільки дитина, яка вчиться діяти лише за винагороду, підміняє справжні цінності уявними і демонструє бажані форми поведінки лише тоді, коли їй це вигідно.

Наукову цінність для нашого дослідження становить розгляд гуманістичної моделі сімейних взаємин. Аналіз студій з проблеми свідчить, що у західній психології цей напрям репрезентують концепції А. Адлера, Р. Дрейкурса, Р. Кемпбелла, А. Маслоу, К. Роджерса й інших.

Наприклад, у гуманістичній психології А. Маслоу мають сенс такі головні ідеї: 1) індивід – єдине ціле, і саме тому людину слід вивчати як унікальну, організовану цілісність, а не акцентувати на окремих учинках чи поведінці; 2) людина від природи є доброю, у ній закладені потенційні можливості для позитивного зростання та самовдосконалення, а її деструктивні прояви є наслідком фрустрації чи незадоволеності основних потреб; 3) визнання пріоритету творчих рис людини є провідним принципом гуманістичної психології (творча вдача притаманна всім людям від народження; під впливом «окультурення» більшість людей втрачають цю якість, у тому числі заходами системи освіти); 4) об'єктом психологічного дослідження мають бути психічно здорові люди, які прагнуть до самоактуалізації і самовдосконалення, що є провідною метою їхнього життя [223, с. 485–487].

Загалом ми поділяємо гуманістичні переконання А. Маслоу, однак не зовсім погоджуємося з положенням про те, що «окультурення» людини призводить до нівеляції її творчих задатків. Уважаємо, що довершена система освіти розвиває обдарування особистості, які закладені в ній природою.

Один із найвідоміших підходів до розуміння сімейного виховання в аспекті гуманістичної моделі розробив А. Адлер – автор індивідуальної теорії особистості, яка іноді вважається предтечею гуманістичної психології. Людина, вважав психолог, – істота соціальна, тож розвиток особистості розглядається насамперед крізь призму соціальних відносин. У теорії особистості вчений наголошував, що в кожній людині є вроджене почуття спільності, тобто їй властивий соціальний інтерес (природне прагнення до співробітництва). Не менш важливим є потяг людини до досконалості як умови реалізації унікальних властивостей свого «Я». Стиль життя особистості, який твориться зусиллями, спрямованими на переборення почуття неповноцінності та його компенсацію, а також на вироблення почуття власної переваги, закладається й утверджується в дитинстві. Сімейна атмосфера, настанови, цінності, взаємоповага членів родини й любов (насамперед матері) до дитини сприяють розвитку в неї соціальних інтересів. Певна річ, А. Адлер вивчав виховання не тільки з погляду його корисності для окремої родини і дитини, а й як діяльність батьків, що помітно впливає на стан суспільства загалом. До основних понять сімейного виховання вчений залічував рівноцінність усіх членів сім'ї (не йдеться про тотожність прав і відповідальності батьків і дітей), співробітництво, природність результатів [2, с. 56–57].

Учення А. Адлера розвив і конкретизував педагог Р. Дрейкурс, який запровадив цикл консультацій і лекцій для батьків. На його переконання, батьки мають дотримуватись основних положень, а саме:

- поважати унікальність, індивідуальність і недоторканність дітей з раннього віку;
- розуміти дітей, проникати в суть їхнього мислення, аналізувати мотиви і значення дитячих учинків;
- формувати конструктивні взаємини з дитиною;
- винаходити свої прийоми виховання з метою розвитку дитини як особистості.

Методи виховання, сформульовані Р. Дрейкурсом, і сьогодні становлять інтерес для батьків і педагогів. Учений дотримувався напряду, що батькам слід будувати щирі взаємини з дітьми, але при цьому не давати їм безмежної волі. Щоб налагодити у сім'ї співробітництво, потрібно визначити обов'язки й відповідальність батьків і дитини. Установлені обмеження формують у дитини почуття безпеки й надають упевненості у правильності своїх дій. Не можна карати дитину, адже покарання, як і примус, породжують озлобленість. Також не варто її картати і лаяти. Відхиляючи покарання в якості дисциплінарного заходу, оскільки воно вивищує одну людину над іншою, учений з'ясував сильні

сторони таких корекційних прийомів виховання дитини, як заохочення, настанова тощо [107, с. 189].

Згідно з гуманістичною концепцією К. Роджерса виховання має спрямовуватися передусім на розкриття особистості дитини та її самоактуалізацію. Пріоритетами гуманістичної освіти і виховання, на переконання психолога, повинні стати загальнолюдські цінності (свобода, щастя, совість, любов, добро, довіра, чесність), узгоджені з конкретними цінностями кожної етнокультури. Гуманістична спрямованість освіти, зауважував учений, створює умови для активного залучення особистості до розв'язання актуальної проблеми сучасності – інтеграції різних культур (цінностей) та формує здатність дитини до толерантного і плюралістичного мислення. Однією з основних ідей теорії К. Роджерса є людиноцентрований підхід до виховання дитини, ствердження того, що її особистість має бути осердям навчального процесу.

Гуманізм виховання і навчання К. Роджерс розглядав як відмову від примусовості, авторитаризму й імперативності, під якими розуміємо безапеляційне виконання вихованцями вимог учителів чи батьків. Гуманістичне ставлення дорослого до дитини, на думку вченого, виявляється у створенні таких умов виховання, коли воно стає свідомим, вільним і самостійним. Звідси логічно випливає, що своєю гуманною діяльністю вчитель, батьки спонукатимуть дитину до свідомого навчання. Таким чином, під дією гуманістичних мотивів навчання і виховання виховується вільна особистість, здатна самостійно адаптуватись у колективі, суспільстві. Тобто спосіб життя людини формується на основі права її вільного вибору, відповідальності за наслідки особистих учинків [337].

Поділяємо думки К. Роджерса, які стосуються найважливіших понять моделі сімейного виховання. Зокрема, це прояв щирих, справжніх почуттів (і позитивних, і негативних) усіма членами сім'ї, безумовне сприйняття своїх почуттів і почуттів близьких, відданість своєму внутрішньому «Я». Учений мав цілковиту рацію, коли стверджував, що надзвичайно важливо вміти налагоджувати батькам з дитиною, учителям з учнем такі взаємини, які «...вирізняються сприйняттям іншої людини як індивіда, що має цінність, а також глибинним емпатичним розумінням, яке дає можливість бачити особистий досвід людини з її погляду» [337, с. 153].

Серед провідних зарубіжних теоретиків-гуманістів, що переймалися проблемою взаємин дітей і батьків, особливу позицію займає Р. Кемпбелл. Заслуга вченого полягає в тому, що він навчає батьків не тільки того, що й коли слід виховувати, а й як це робити. В основу навчання дослідник покладає безумовну любов – запоруку налагоджування добрих взаємин

між батьками і дитиною. Без батьківського почуття любові неможливо проникнути в дитячу душу, оцінити поведінку дитини і зрозуміти, як упоратися з її неслухняністю. На переконання Р. Кемпбелла, батьки повинні якнайчастіше проявляти свою любов до дитини – через контакт очей, фізичний контакт, пильну увагу й дисципліну [195, с. 14].

У кожної дитини є певні емоційні потреби, від задоволення яких залежить її самопочуття (гарне, погане). Емоції (первинні, астенічні, базальні) визначають поведінку й характер особистості дитини: слухняна вона або неслухняна, плаксива чи грайлива, весела чи замкнена. Тож поведінка дитини безпосередньо залежить від її емоційних переживань – чим вони позитивніші, тим кращою є її поведінка. Нам близька теза Р. Кемпбелла: «Якщо емоційний резервуар повний, то можна сподіватися, що дитина розвиватиметься найкраще або намагатиметься це робити щосили. А відповідальні за те, щоб резервуар був повний, – батьки. Поведінка дитини є сигналом, що вказує на стан емоційного резервуару». Не менш важливою є думка вченого, що поняття «емоційний резервуар» необхідно усвідомити батькам [195, с. 21].

На наш погляд, ідеї Р. Кемпбелла надзвичайно важливі у часи прискороного розвитку науково-технічного прогресу, коли культурі розуміння і прояву почуттів не надається достатнього значення. Правильне емоційне виховання – це передумова щасливого сімейного життя, особистого щастя кожної людини.

Підтвердженням доцільності й правильності підходів зарубіжних дослідників до формування особистості дитини на гуманістичних засадах є позиція І. Беха щодо виховних орієнтирів сім'ї. Учений розглядає сім'ю як унікальну спільність, що виконує важливі функції, провідними з яких є народження та виховання дитини.

Важливою метою сімейного виховання, переконаний І. Бех, є розвиток у дітей особистісних цінностей. Завдяки своїм суттєвим показникам такі цінності здатні виконувати функцію найвищого критерію для орієнтації людини в світі [33, с. 5].

В аргументаціях І. Беха сім'я є благодотворним середовищем для розвитку в дитини моральної любові, тобто почуття гармонії людини з людиною, коли вони духовнозливаються в єдине ціле настільки, здатні бажати блага, щастя і розвитку іншій людині заради неї самої, а не задля себе. Потрібно докласти великих зусиль, аби розвинути таке почуття у дитини та досягти того, щоб воно стало керівним мотивом у всіх моментах її життя, а не виникало лише за певних умов і обставин. Як підсумок гуманістичного підходу до сімейного виховання, І. Бех сформулював низку законів, що можуть слугувати необхідною підтримкою батькам у вихованні дітей, а саме:

1. Закон розуміння, сприйняття, визнання дитини.
2. Закон справедливості у взаєминах «батьки – діти».
3. Закон глибинного особистісного спілкування.
4. Закон осудження вчинку, а не особистості дитини.
5. Закон впливу на дитину особистості батька.
6. Закон створення спільного виховного середовища (сім'я – школа – позашкільне довкілля).
7. Закон випереджального морально-духовного розвитку особистості дитини.
8. Закон: від егоцентризму до альтроцентризму дитини.
9. Закон вирішення виховних завдань через особистісний діалог, переконання, педагогічне умовляння [35, с. 56].

Становлять інтерес думки Г. Тарасенко, яка проаналізувала сучасні підходи до виховання дітей в сім'ї та виокремила серед них традиційно-унітарний і особистісно-і-культуроцентрований. На переконання дослідниці, традиційно-унітарний підхід спрямований на реалізацію найважливіших для батьків цілей – послух і приріст знань дитини. Заснований він на зовнішній дисциплінованості, формальному просвітництві заради засвоєння дитиною правильної (ортодоксальної) інформації та ігнорує особистий досвід і творчу позицію вихователя.

Особистісно-і-культуроцентрований підхід до виховання дітей в сім'ї, в інтерпретації Г. Тарасенко, спирається на рефлексійні й емпатійні механізми, глибоке осмислення і усвідомлення дитиною своєї діяльності, що, зрештою, формує ціннісне сприйняття світу і себе в ньому. Цей підхід передбачає індивідуальний темп осмислення вихованцями культурних моделей соціальної поведінки та заохочує гуманно-особистісне ставлення дітей до оточуючих людей за рахунок повноцінного розвитку емоційно-інтуїтивного і метафоричного компонентів пізнання. Заснований він на дитиноцентрованих взаєминах батьків і дитини за безумовного прийняття один одного [260, с. 9].

Доходимо висновку, що традиційно-унітарний підхід не узгоджується з гуманістичною парадигмою виховання. Річ у тім, що він зорієнтований на зовнішній бік виховання дитини заходами батьків, тож не впливає на її ціннісну й емоційну сфери. Натомість особистісно-і-культуроцентрований підхід функціонує у площині гуманістичної концепції виховання. Перевагою цього підходу є орієнтування батьків і вчителів насамперед на забезпечення аксіологічної і технологічної культури виховного процесу, надання сімейному вихованню яскраво вираженого ціннісного характеру та формування світосприйняття молодого покоління на основі гуманістичних цінностей Істини, Добра, Краси.

Аксіологічна (ціннісна) складова культури сімейного виховання, на думку Г. Тарасенко, полягає в тому, що у вихователя не має бути безликої, безоціннісної позиції щодо навколишнього світу і подій, які відбуваються в ньому. Саме тому сімейне виховання повинне транслювати етнічно вивірені й етично виправдані підходи кожної спільноти, які нагромаджені в національному і вселюдському досвіді.

На наш погляд, дотримання цієї позиції дорослими, передусім, батьками і вчителями, є актуальною вимогою нашого часу, запорукою гуманного виховання свідомих громадян українського демократичного суспільства.

Технологічна культура виховання в сім'ї передбачає у першу чергу особистісний вплив батьків на систему ціннісних орієнтацій дітей в процесі їхньої спільної культуротворчої діяльності. За твердженням І. Бега, ця діяльність є самодостатнім і очевидним критерієм сформованості культурної позиції сім'ї. Якість такої діяльності залежить від культурного наповнення її змісту, технології, організаційних форм.

Надаємо великої ваги пріоритетним напрямам дослідження проблем сімейного виховання у наукових розвідках І. Бега та Г. Тарасенко. Тому ставимось уважно до засторог-рекомендацій для організації виховного процесу, виокремлених ученими. Зокрема, згідно з їхніми поглядами, не варто перетворювати виховний процес у сім'ї на суцільні «виховні бесіди» або на механізми наслідування, ідентифікації: роби, як я; роби, як сказано... Важливою є думка дослідників, що виховний процес має рівномірно спиратися на різноманітні психологічні механізми (емоційне зараження, наслідування, навіювання, переконання тощо); апелювати до рефлексивно-вольової сфери, яка визначає вчинки дитини; вибірково впливати на мотиви життєдіяльності; стимулювати самостійний вибір культурних позицій [260, с. 13].

Наприкінці треба відзначити, що в сімейному вихованні відбувається не просто взаємодія батька, матері й дитини, а духовний діалог різних поколінь. Чим багатшою є культура батьків, тим цікавішим буде цей діалог для дитини, тим глибше вона усвідомить і запозичить багатство людської цивілізації. Чим вищою є педагогічна культура батьків, тим різноманітнішим і ефективнішим буде виховний вплив духовного діалогу. Завдяки добровільній організації співробітництва й партнерства вихователів та вихованців у атмосфері довіри й взаєморозуміння діалогічна взаємодія постає однією з передумов формування гуманних міжособистісних взаємин.

Доречно буде сказати й про те, що батьківська педагогіка ще нездужає на залежність від імперативності й авторитаризму. Поширення у середовищі сім'ї цього негативного явища тягне за собою недобрі

наслідки – завдає непоправної шкоди вихованню гідності дитини і таким чином позбавляє її можливості бути суб'єктом творення громадянських цінностей.

Отже, в «психоаналітичних» і «біхевіористських» концепціях сімейного виховання дитина уявляється радше як об'єкт прикладених батьківських зусиль або істота, яку потрібно соціалізувати, дисциплінувати, адаптувати до життя в суспільстві. Натомість гуманістична концепція виховання обстоює рівноцінність вихователя і вихованця. Пріоритетними в гуманістичній педагогіці є оптимістичний погляд на дитину, опора в роботі з нею на добросердечні, довірливі взаємини. Нам близька модель сімейного виховання, що визначає гуманістичний розвиток батьківсько-дитячих взаємин та використовується для допомоги батькам в індивідуальному становленні дитини, формуванні її особистості. У цьому контексті підтримуємо батьків у їхньому прагненні до емоційної близькості, розуміння, чуйності у взаєминах з дітьми. Наразі сімейне виховання розглядаємо як взаємодію, тобто спільну, загальну, взаємну діяльність, завдяки якій самовдосконалюється особистість не лише вихованця – дитини, але і її вихователів – насамперед батька і матері. Дотримуємося думки, що в основу гуманного сімейного виховання покладаються любов, довіра і повага батьків до дитини в єдності з розумною вимогливістю, сприйняття її як особистості.

2.3. Виховний потенціал сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Кожна сім'я має комплекс характеристик, які визначають її виховні можливості та більшою чи меншою мірою забезпечують розвиток і виховання дитини. Ці характеристики багато дослідників трактують як «виховний потенціал сім'ї».

У педагогічній науці поняття «виховний потенціал» вирізняється силовим аспектом будь-якої взаємодії протилежних сторін. В одних випадках виховний потенціал розглядають як множину узгоджених колективних впливів з виховною метою. В інших – як інформаційне поле, з якого сама особистість добирає цікаві для неї факти, відомості для задоволення особистих потреб у саморозвитку [263, с. 180].

Різнобічний аналіз праць вчених (І. Зверєвої, Т. Кравченко, О. Кучмаєвої, О. Петрякової) дозволяє зробити висновок, що виховний потенціал сім'ї розглядається в основному як комплекс виражених і потенційних чинників (факторів, умов), виражених і потенційних, які у своїй сукупності визначають стан сімейного середовища.

У роботах сучасних дослідників «виховний потенціал сім'ї» розкривається через поняття «виховна функція», зокрема, як: «...здатність сім'ї реалізувати функції виховання, розвитку та соціалізації дитини»(Р. Овчарова) [245]; «...складна сукупність педагогічних знань, умінь, культурно-ціннісних орієнтацій, батьківських внутрішньосімейних взаємин, що визначає розвиток виховної функції сім'ї» (Н. Додокіна) [105]; зумовлена суспільними відносинами міра «...можливостей сім'ї у формуванні особистості, що реалізуються завдяки різним видам її діяльності та функціям, у тому числі й виховній» (А. Чуприна) [431].

Дещо ширше трактує поняття «виховний потенціал сім'ї» О. Кучмаєва, розуміючи під ним реальну, фактичну здатність сім'ї до виховання дітей з огляду на конкретні соціальні обмеження, збалансованість матеріальних і нематеріальних ресурсів. Дослідниця підкреслює, що, на відміну від «виховної функції», поняття «виховний потенціал сім'ї» дозволяє визначити її наявні можливості. Разом із тим указує, що ці можливості можуть бути як реальними, фіксованими, які використовуються в цей час функціонування сім'ї, так і прихованими, такими, які не використовуються з будь-яких причин.

До показників, що окреслюють виховний потенціал сім'ї як явище, дослідники залічують: цінності, сформовані в сім'ї, в тому числі орієнтації на сімейний спосіб життя, дозвілля, характер і зміст вільного часу, комунікативне (зовнішнє) й особистісне (творче) спілкування, потреби, інтереси, настанови, мотиви виконання соціокультурних функцій та інші можливості сім'ї, яка долучається до участі в справах суспільства. Чинниками реалізації виховного потенціалу сім'ї є зміст і спосіб внутрішньосімейних взаємин і, передусім, ставлення до дитини [193].

Викликає інтерес трактування означеного поняття в доробку Т. Кравченко, яка вслід за І. Зверевою та Ж. Петрочко розглядає виховний потенціал сім'ї як наявні засоби, джерела, що можуть бути приведені в дію, використані для досягнення мети, вирішення завдань, здійснення плану. До ознак цього поняття залічують також сукупну здатність та готовність дорослих до виховання дитини, вміле використання відповідних знань і умінь, що ґрунтується на індивідуальному підході до особистості. У широкому розумінні виховний потенціал сім'ї, на думку дослідників, – це :

– елементарний догляд – забезпечення базових потреб дитини в їжі, відпочинку, сні, одязі тощо;

– гарантії безпеки – стан захищеності життєво важливих інтересів дитини, забезпечення адекватних способів задоволення і захисту її потреб і прав;

– емоційне тепло – стан емоційного комфорту, в якому конструктивно реалізується ставлення індивіда до оточення, чутливість до переживань дитини, прояв співчуття, чуйності до неї;

– стимулювання – заохочення до дій, активізація діяльності, вплив, що зумовлює динаміку розвитку дитини;

– життєві орієнтири – ідеальні уявлення про цінності, мету і завдання у процесі життєдіяльності; вид управління у вихованні;

– обмеження – визначення певних меж, умов поведінки, діяльності, самовираження;

– стабільність – стійкість, постійність, незмінність настанов, пріоритетів, правил, цінностей (за [263, с.180-181]).

Отже, виховний потенціал сім'ї виявляється у матеріальних і побутових умовах, структурі, моральній, емоційно-психологічній і трудовій атмосфері сім'ї, життєвому і фаховому досвіді батьків, організації сімейного дозвілля, сімейних традиціях, системі й характері внутрішньосімейного спілкування, рівні освіти і педагогічної культури дорослих членів сім'ї (насамперед батьків), розподілі між ними виховних функцій, взаємозв'язку сім'ї і школи.

Розвідки дослідників дають додаткові аргументи щодо чинників «виховного потенціалу сім'ї». Відзначимо, що тут їхні думки розходяться. Одні дослідники (Н. Кабанова, Л. Хачатрян) до складу поняття «виховний потенціал сім'ї» вносять сукупність як об'єктивних (склад сім'ї, її соціально-економічне становище, тимчасові ресурси сім'ї), так і суб'єктивних чинників (характер внутрішньосімейних взаємин, рівень педагогічної культури, відповідальність батьків за виховання дітей) [416].

Не менш важливо, що інші дослідники (І. Буртонова, М. Скрибченко, М. Шеїна) виходять з того, що поняття «виховний потенціал сім'ї» містить в основному сукупність суб'єктивних чинників. Під виховним потенціалом сім'ї вони розуміють певний комплекс умов і засобів, що визначають педагогічні можливості сім'ї. Тож залічують до цього комплексу сімейні взаємини, моральну спрямованість сім'ї та педагогічну культуру батьків. Зокрема, розглядаючи формування означеного поняття у системі соціально-педагогічної роботи дошкільного закладу, І. Буртонова виокремлює такі його умови, які стосуються виконання батьками своєї ролі в сім'ї, зокрема: розуміння цілей і завдань виховання в сім'ї; рівень педагогічної культури; вміння застосовувати на практиці методи і засоби виховання; здатність батьків брати на себе відповідальність за виховання дітей; характер внутрішньосімейних взаємин; наявність прикладу й авторитету батьків; узгодженість сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей [58].

За аналізом психологічного, соціально-економічного, соціально-культурного, педагогічного й інтегративного підходів до з'ясування поняття виховного потенціалу сім'ї, М. Шеїна визначила його склад як сукупність компонентів, серед яких: аксіологічний (моральна спрямованість і ціннісні орієнтації сім'ї, ставлення до батьківської ролі, ціннісне ставлення до сім'ї у дітей); компетентнісний (педагогічна компетентність батьків і компетентність дітей в сімейному житті); організаційно-діяльнісний (рівень соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, наявність сімейних традицій) і соціально-психологічний (характер внутрішньосімейних взаємин, емоційний стан у процесі взаємодії) [434].

Зі сказаного випливає, що виховний потенціал сім'ї у руслі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти потреби членів сім'ї в гуманізації міжособистісних взаємин. Уважаємо, що характер формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї визначають як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні чинники. Дотримуємося думки, що об'єктивні чинники є достатньо сталими протягом тривалого часу, тож непідвладні педагогічному впливу. На цій підставі розгляньмо суб'єктивні чинники виховного потенціалу сім'ї – ціннісно-гуманний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний, які у складі виховного потенціалу сім'ї найбільшою мірою впливають на гуманізацію взаємин між батьками і дітьми.

Ціннісно-гуманний чинник

На наше переконання, найбільш вагомим чинником, який визначає ціннісний світ сім'ї і безпосередньо впливає на зміст, форми і методи виховання дитини, є притаманна їй психологічна атмосфера, психологічний клімат – «...більш або менш стійкий емоційний настрій, який виникає внаслідок сукупності настроїв і душевних переживань членів сім'ї, ставлення один до одного, до інших людей, до праці, до навколишніх подій» [202].

Психологічний клімат сім'ї тісно пов'язаний з її моральними цінностями, що є показником якості міжособистісних взаємин її членів. Під цим кутом зору розрізняють два типи психологічного клімату сім'ї – сприятливий і несприятливий. Дослідники І. Гребенников і Л. Ковінько акцентують на тому, що для сприятливого клімату сім'ї властивими є її згуртованість, можливість всебічного розвитку особистості кожного з її членів, доброзичлива вимогливість один до одного, відчуття захищеності й емоційної задоволеності, гордість за належність до своєї сім'ї, внутрішня дисциплінованість, принциповість, відповідальність.

Автори цілком свідомі того, що у сім'ї з сприятливим психологічним кліматом кожен її член ставиться до інших з любов'ю, повагою і довір'ям. Нормою життя такої сім'ї є бажання і вміння зрозуміти рідну людину, вільний обмін думками, розвиток самокритики і доброзичливої критики стосовно інших членів родини, взаємна терпимість і коректність.

Натомість несприятливий психологічний клімат сім'ї призводить до депресій, сварок, психічної напруженості, дефіциту позитивних емоцій. Якщо члени сім'ї не прагнуть змінити стан справ у ній на краще, то існування сім'ї як людської цілісності стає проблематичним [354, с.214].

Важливою умовою формування гуманних взаємин між батьками і дітьми є ціннісна єдність членів сім'ї. Згідно з нашим твердженням, ціннісна єдність членів сім'ї передбачає, що вони ставляться до своєї сім'ї як найважливішої, життєво необхідної, соціальної цінності. Як центротяжна сила ціннісна єдність проявляється в орієнтації всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної і моральної відповідальності, вартості сім'ї і роду, виконання побутових сімейних обов'язків, створення в сім'ї комфортної морально-психологічної атмосфери для успішного вирішення виховних завдань, підтримку з боку членів сім'ї обстоювати сформовані переконання про соціальні й особистісні цінності сім'ї.

На важливості характеристики сімейного буття для формування внутрішнього світу дитини і зовнішньої поведінки наголошує І. Бех. Належним чином учений виокремлює основні виховні цінності, а саме: цінність позитивного психологічного клімату (переживання радості як умова забезпечення позитивного стану дитини; розвиток почуття радості у результаті виконання дитиною певної діяльності); цінність моральної любові дитини до людей (прагнення навчити дитину усвідомлювати себе невід'ємною часточкою навколишнього світу; розвиток моральної любові як руху від усвідомлення спорідненості дитини з батьками до такого ж усвідомлення стосовно інших); цінність поваги дитини до людської особистості (через приклад батьків, які мають бути моральним взірцем для дитини, дієвий принцип альтруїзму в сім'ї, згуртування сім'ї в єдине ціле, створення довкола дитини здорової моральної атмосфери); цінність гуманізму сімейних взаємин (реалізація безкорисливої любові до дитини в атмосфері взаємоповаги і доброзичливості, прагнення розвинути у дитини високу самосвідомість у процесі яскраво вираженої взаємодії); цінність бережливості дитини (забезпечення діяльного ставлення до світу речей, рослин, тварин); цінність відповідального вчинку дитини (вправління у вчинках особливої вартості, усвідомлення необхідності діяти відповідним чином без очікування будь-яких зовнішніх впливів); цінність творчої

активності дитини (розвиток свідомої творчої активності, самостійності) [34, с. 350-356].

Зі сказаного можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації об'єднують людей в сім'ю, створюють перспективу її розвитку, визначають цілі і засоби виховання дітей. Чим вагомішою є ціннісна єдність сім'ї для її членів, тим вищим є її виховний потенціал. Основу ціннісної єдності сім'ї, на наш погляд, становить гуманістична спрямованість її членів як реальне визнання цінності, неповторності й цілісності особистості кожного члена сім'ї, застереження за ним права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, творення сімейного блага.

У контексті формування гуманних міжособистісних взаємин важливою є така виховна позиція батьків, як сприйняття дитини. За словами І. Беха, «...сприйняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих у цей час чи ні. Сприйняття – це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший має бути таким, яким він є» [37, с. 45-46]. Що ж означає – сприймати дитину такою, якою вона є? Згідно з позицією І. Беха, сприйняття дорослим дитини означає: 1) поблажливе, терпляче ставлення до дитини; 2) осудження вчинків дитини за необхідності, а не її самої; 3) прощення дитині її помилок і допомога їй стати кращою (завдяки спілкуванню з нею, принциповому і вимогливому ставленню до неї); 4) співучасть у переживаннях дитини; 5) прояв поваги до дитини – її думок, переживань, дій [37, с. 48].

Провідним мотивом, який спрямовує педагогічні дії і вчинки батьків стосовно дітей, зокрема справляє потужний виховний вплив на формування гуманних взаємин, є любов. Доречно нагадати положення народної педагогіки, що без любові батьків до дітей не буває і не може бути повноцінного сімейного виховання. Батьківська любов – це природне морально-етичне почуття, яке ґрунтується на емоційно-духовному переживанні, симпатії та виражається у безкорисливій турботі, опіці, піклуванні про дитину.

Свого часу В. Сухомлинський актуалізував методологічну проблему духовних умов існування сім'ї та буття дитини в її середовищі. Так, педагог-філософ стверджував: «Людину ми творимо любов'ю – любов'ю батька до матері й матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в красу і гідність людини. Чудові діти виростають у тих сім'ях, де мати і батько по-справжньому люблять одне одного і водночас люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, щиросерда віра в добро, віра в красу людську...» [385, с. 413].

Отже, зосереджуємося на тому, що наявність любові між батьками та у їхніх взаєминах з дитиною є основою створення і підтримання здорового емоційного клімату в сім'ї. У дитини має бути відчуття, що її сприймають і люблять незалежно від того, яких вона досягла успіхів у навчанні чи іншій сфері діяльності, наскільки вона слухняна і ввічлива у сімейному колі чи у взаєминах з іншими людьми. Ведемо мову про безкорисну любов, коли батько чи мати усвідомлюють, що дитина – не їхня власність і не проекція їх у майбутнє, від якої вони можуть сподіватися більших досягнень у навчанні й житті як від здібнішої і розумнішої істоти за них. Дбаючи про щастя-долю дитини, батьки мають передусім бачити в ній людину з її власними потребами й уподобаннями.

Справжня любов батька і матері до дитини не повинна бути «любов'ю замилювання», «любов'ю відкупу» чи деспотичною любов'ю [385, с. 139]. Щоб застерегтися проти хиб та огріхів у сімейному вихованні, любов батьків має засновуватися на повазі до особистості дитини, прагненні до її вільного розвитку і саморозвитку. Крім того, вона повинна бути свідомою: перед дитиною не потрібно ставити надмірно завищені або, навпаки, занижені вимоги. Таким чином, в основу гуманних батьківсько-дитячих взаємин покладаємо передусім безкорисну любов, розумну вимогливість до дитини, доброзичливе ставлення до неї, повагу її гідності.

На гуманізацію батьківсько-дитячих взаємин вагомий вплив справляє їх емоційна складова – довіра між батьками і дитиною. Як моральна цінність, довіра об'єднує членів сім'ї, інтегрує їхні взаємини. Загальновідомо, що підвалиною добрих (гуманних. – Л.Г.) взаємин у сім'ї є довіра між її членами. Дослідники зазначають, що довіра передбачає наявність безпечного сімейного середовища. Дитина, яка довіряє і якій довіряють, відкрита батькам, світу людей. Довіра у сім'ї можлива за піднесення етичної цінності батьків, адже дитина довіряє батькам своє життя, свою долю. Безперечно, довіра для дитини є сугестією, коли воля батьків уважається своєю, та релігійною, коли думка батьків постає як своя. Зрештою, довіра дитини ґрунтується на переконанні, що члени сім'ї чинять стосовно неї правильно, добросовісно і чесно [377, с. 130-131].

Погоджуємося на цінностях довіри у батьківсько-дитячих взаєминах, завдяки якій створюються сприятливі умови для розвитку і реалізації інтелектуального і духовного потенціалу дитини.

Доходимо висновку: входження дитини в систему моральних норм суспільства буде успішним, якщо батьки люблять її, показують їй увагу та довіряють, поважають як особистість, спонукають до прояву самостійності. І навпаки, якщо дитина почуватиметься чужою серед різних людей і нікому непотрібною, в її душі з'являться перші паростки

черствості, егоїзму, агресії. З кожного погляду це не сприятиме формуванню гуманного ставлення дитини як до рідних людей, так і до соціуму загалом.

Комунікативно-емоційний чинник

Передусім відзначимо, що комунікативно-емоційний чинник має вагомий вплив на становлення гуманних взаємин між батьками і дитиною. Представлений він характером внутрішньосімейного спілкування та стилем сімейного виховання.

Міжособистісні взаємини в сім'ї виникають у процесі безпосереднього спілкування, яке одночасно виступає засобом і умовою формування сімейного колективу. До його головних ознак дослідники залічують морально-емоційну спільність членів сім'ї, яких об'єднує сумісна діяльність, детермінована соціальнозначущими змістовими цілями і цінностями [106, с. 102].

При цьому якість спілкування батьків з дитиною як їхньої взаємодії визначається його інтенсивністю (частота і тривалість зв'язків-контактів, мотивованість настанов, цілей і намірів, адекватність дій суб'єктів спілкування, що ведуть до намічених результатів).

Спілкування об'єднує і регулює взаємини членів сім'ї. Коли спілкування між батьками і дитиною достатнє за кількістю та відповідне за змістом і формою, воно відображає їхню сумісну діяльність.

Головне у спілкуванні батьків і дитини – взаємна повага, взаєморозуміння і взаємодія. Адже чим кращі взаємини склалися між батьками та дитиною, тим легше відбувається виховання, адже батьки – найперший взірець для наслідування. Спілкуючись з дитиною, батьки передусім мають дбати про збагачення її соціальною інформацією, оволодіння нею вмінням контактувати з дорослими й однолітками, засвоєння навичок виконання простої праці, здебільшого відповідно до її спонукань.

Важливою функцією спілкування в сімейному вихованні є контроль поведінки дитини та рівня її загального розвитку. Тому для повноцінного, конструктивного спілкування батьків і дитини вагу мають такі його істотні ознаки, як інтенсивність, зміст і стиль, що пов'язані між собою. Нехтування однієї з них обов'язково призводить до спотворення всієї системи виховання дитини, йде на шкоду доброзичливим батьківсько-дитячим взаєминам [263, с. 85-86].

Недостатність духовного спілкування між батьками і дитиною може бути причиною дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин. На цей недолік у вихованні скеровував увагу В. Сухомлинський. Думка педагога оберталася коло виховання, яке було «...позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками...». На його

переконання, це – «... ненормальне, потворне виховання, яким є ненормальне, потворне життя батьків без постійної турботи про дітей» [388, с. 60].

За розглядом наукових джерел з'ясуємо типи сімей, у яких порушується спілкування батьків і дитини [62].

Перший тип складають сім'ї «із травматизацією дитини». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. В обох випадках почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків, можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці.

Другий тип – «нав'язлива сім'я». У ній батьки нав'язують себе дитині, постійно контролюють її поведінку, що викликає у неї сором і злість. Таким батькам часто властиві грандіозні, нереалістичні очікування стосовно дитини. У подібних умовах можуть виникнути «маски фальшивої ідентичності», лицемірні ролі, які дитина використовує для свого захисту.

Третій тип – «брехлива сім'я». Унаслідок культивування в сім'ї такої якості, як неправдивість домінуючою емоцією дитини стає сором. Батьківсько-дитячі взаємини у такій сім'ї можуть спричинити деперсоналізацію (знеособлення) дитини, втрату нею почуття реальності.

Четвертий тип – «непослідовна, ненадійна сім'я». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра осуджується; те, що вихваляє батько, – те критикує мати. Зрештою, порушується стабільність супер-его дитини, що може стати однією з причин порушення її соціалізації [62, с. 67–68].

Набули поширення думки ряду вчених (А. Бодальов, Г. Ковальов, Я. Коломінський, А. Мудрик й ін.), згідно з якими дорослим слід дотримуватись у взаєминах з дітьми особистісно орієнтованого способу спілкування. Під його позитивним впливом на перше місце ставиться особистість дитини, оптимально розкриваються її здібності, коригуються (за потреби) деструктивні особистісні компоненти. Мета такої моделі спілкування – забезпечити усвідомлення дитиною психологічної захищеності, виховувати почуття довіри до світу, відчуття радості існування, розвивати її індивідуальність. Ця модель відзначається тим, що дорослий, який взаємодіє з дитиною у процесі спілкування, не прискорює її розвиток, а запобігає виникненню у неї можливих відхилень. В основу такого спілкування покладається розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, засновані на децентрації (вміння стати на позицію дитини і не ігнорувати її почуття і емоції). Під такою тактикою спілкування розуміється співробітництво, створення і використання ситуацій, що вимагають проявів інтелектуальної і моральної активності дитини. Методами особистісно орієнтованого

спілкування є метод позитивних тверджень (здатність батьків визнати не тільки свою цінність і значущість, а й цінність дитини за допомогою схвальних слів незалежно від її поглядів, переконань і дій) та метод безоцінкового судження (без оцінок, характеристик, особистої думки і суджень інших дорослих про дитину) [47; 145]

Інструментом особистісно орієнтованого спілкування, вважають зарубіжні дослідники (А. Адлер, Т. Гордон, Х. Джинотт, Р. Дрейкурс й ін.), є метод конгруентної комунікації в системі взаємодії «дитина–дорослий», який заснований на ідеях і принципах гуманістичної психології [2; 79; 93; 103; 107; 200].

Головною метою конгруентної (узгодженої) комунікації є створення дорослими психологічних умов, які сприяють гармонічному особистісному розвитку дитини. На думку вчених, для досягнення цієї мети дорослі й дитина мають дійти взаєморозуміння, що ґрунтується на довірі, та мати рівні права на повагу й особисту гідність.

Рівноправне спілкування членів сім'ї є передумовою формування позитивної «Я-концепції» дитини. Відзначається вона високим самосприйняттям і визнанням свого «Я», які засновані на адекватному уявленні про особисті якості й здібності [107]. Завдяки паритетному спілкуванню дитина починає розбиратися в почуттях, переживаннях і емоційних станах членів сім'ї та на більш високому рівні усвідомлювати свої почуття і потреби. Крім того, стимулюється і підтримується її активність, яка спрямовується на дослідження проблемних ситуацій і на самостійне їх вирішення на основі кооперації і співробітництва з дорослими.

Згідно з аргументацією Х. Джинотт, використання батьками методу конгруентної комунікації для формування конструктивних взаємин із дитиною вимагає від них дотримання наступних принципів організації такого спілкування: будь-який акт комунікації повинен бути спрямований на розвиток у дитини самосприйняття, підтримання її позитивного «образу Я» дитини та утвердження її гідності й самоповаги; при комунікації з дитиною батькам не варто прямо оцінювати її особистість і характер, установлювати діагноз, «навішувати ярлики», робити негативні прогнози її майбутнього розвитку); конгруентна комунікація має відображати емоційний компонент активності й діяльності дитини; в комунікативному акті дорослий повинен ініціювати співпрацю з дитиною з метою вирішення проблемних ситуацій. Для цього необхідно уникати порад, готових рецептів і рекомендацій, намагатися організувати співпрацю з дитиною, щоб вона мала змогу визначити з допомогою дорослого можливі способи розв'язання проблеми і самостійно здійснити вибір оптимального з них [103, с.48].

Пристаємо на думку І. Бега, що спілкування дорослого з дитиною може бути як деструктивним (коли дорослий маніпулює, навіює, змушує до чогось дитину), так і конструктивним. Для того, щоб спілкування з дитиною було ефективним, потрібно знати психологію дитини і правильно оцінювати її індивідуальні якості, емоційно адекватно відгукуватися на поведінкові реакції дитини та її актуальні психічні стани, вибрати такий спосіб поведінки з дитиною, який відповідатиме її індивідуальним особливостям [34, с. 350-356].

Неоднозначний вплив на спілкування в сім'ї справляє така реалія сьогодення, як стрімкий розвиток інформаційного суспільства. Йдеться, зокрема, про те, що новітні інформативні можливості можуть бути не лише благом, а й породжувати загрози для благополуччя людини, сім'ї та усього соціуму. Серед них: залежність від різноманітних приладів і технологій (комп'ютер, мобільний телефон, Інтернет й ін.), особливо молоді, внаслідок чого знецінюється безпосереднє спілкування між людьми; відчуження поколінь одне від одного; маргіналізація людей похилого віку; ослаблення локальних соціальних зв'язків, навіть на рівні сім'ї; поширення антигуманістичних ідей, суперечних із загальнолюдськими цінностями [117; 204].

Попри значні інформативні можливості Інтернету, деякі сайти містять негативну інформацію, проконтролювати доступ дітей до якої батькам, буває, важко. Це призводить до масової деформації сімей, відчуження дітей і батьків один від одного тощо.

Важливим аспектом комунікативно-емоційного чинника гуманних батьківсько-дитячих взаємин є стиль сімейного виховання.

Під стилем сімейного виховання розуміємо найбільш властиві сучасним батькам способи їхніх взаємин з дитиною. Передусім, це застосування батьками засобів і методів педагогічного впливу відповідно до певної ситуації, які виражаються в своєрідній манері словесного звернення і взаємодії. Підкреслимо, що стиль сімейного виховання має вагомий вплив на створення емоційного клімату сім'ї. Особливого розгляду потребують два стилі сімейного виховання – гармонічний і дисгармонічний, які виокремлюють дослідники. Так, гармонічний стиль передбачає взаємне емоційне сприйняття, емпатію та емоційну підтримку, високий рівень задоволення потреб усіх членів сім'ї, визнання права дитини на самостійний розвиток, заохочення автономії дитини, взаємну повагу, рівноправність при ухвалі рішення в проблемній ситуації, визнання самоцінності особистості дитини, адекватність вимог до дитини, систематичне контролювання вчинків дитини з подальшою передачею їй функцій контролю. Водночас, гармонічному стилю сімейного виховання притаманна демократична взаємодія батьків і дітей

у процесі спільної діяльності, що є основою гуманних взаємин у сім'ї. Доходимо висновку, що гармонічний стиль сімейного виховання є не лише засобом підтримки контакту з нею, а й своєрідним методом виховання – виховання взаєминами.

Натомість дисгармонічний стиль сімейного виховання відзначається недостатнім рівнем емоційного сприйняття дитини, можливістю емоційного відчуження, відсутністю взаємності, низьким рівнем згуртованості батьків і розбіжностями в сім'ї щодо вибору методів виховання дітей, високим рівнем суперечливості й непослідовності у батьківсько-дитячих взаєминах, обмеженістю в різних сферах життєдіяльності дітей, завищенням вимог до дитини або всездозволеністю, неконструктивним контролем, конфліктністю у спілкуванні, незадоволенням потреб дитини.

У наукових текстах досить часто порушується проблема реалізації стилів батьківсько-дитячих взаємин. Нам близька позиція О. Безлюдного, який узагальнив низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Адлер, Т. Кравченко, Р. Мертон, Д. Олсон, К. Роджерс, С. Розум, Б. Скіннер, В. Солонников й ін.), щоб виокремити найбільш поширені стилі батьківсько-дитячих взаємин відносин – авторитарний, «емоційна дистанція», дитиноцентричний, хаотичний, демократичний. Коротко охарактеризуємо стилі батьківсько-дитячих взаємин.

Авторитарний стиль. Батьківсько-дитячим взаєминам властиві, з одного боку, вимоги дисципліни, послуху, беззаперечного виконання вказівок дорослих; з другого, прояви дитячого негативізму, прагнення незалежності, самостійності. У взаєминах із дитиною переважають звинувачення, догани, критичні зауваження, покарання. За використання батьками цього стилю взаємин у дитини розвиваються агресивність, замкненість, підозрілість, емоційна холодність, заперечення будь-яких авторитетів. Через невизнання батьками душевної близькості з дитиною в неї формуються лише механізми зовнішнього контролю, розвивається почуття провини або страху перед покаранням. Окрім того, відмітними особливостями такої дитини є постійна настороженість і ворожість до оточуючих, підозрілість і тривожність, що негативно впливає на встановлення контактів з однолітками і дорослими [27, с. 9].

«Емоційна дистанція». Батьківсько-дитячі взаємини відзначаються зосередженістю уваги дорослих тільки на особистих пріоритетах, професійних інтересах. Контакти з дитиною обмежені епізодичністю, діловою ситуативністю. Батьки зовсім не здійснюють нагляд за дитиною або контролюють її лише поверхово. Тож у сім'ї і поза нею дитина залишається наодинці із собою. За дотримання дорослими «емоційної дистанції» дитина постійно почувається тягарем для них, що призводить

до виникнення напружених, конфліктних ситуацій у сімейному вихованні.

Дитиноцентрований стиль. Батьки присвячують більшість свого часу дитині, яка є сенсом і метою їхнього життя. Цей стиль вирізняють, як правило, дві батьківські позиції. Перша полягає в тому, що батьки повсякчас уважають дитину малолітньою. Тому з підвищеною увагою культивують у взаєминах з дитиною такі якості малюків, як безпосередність, наївність, грайливість, внаслідок чого знижується рівень вимог до неї. Зрештою, у дитини можуть сформуватись інфантильність, неадекватне розуміння самої себе й інших, невпевненість у своїх можливостях у поєднанні з егоїзмом, переконаністю у своїй винятковості, а також у тому, що люди, які поруч, мають піклуватися про неї, допомагати і захоплюватися нею [341, с. 259].

Інша позиція батьків – «надмірне очікування». Батьки покладають надто великі надії на майбутнє своєї дитини, її успіхи, здібності й таланти, очікуючи, що вона втілить їхні особисті мрії, які через ті чи інші причини залишилися нереалізованими [238].

Хаотичний стиль. Батьки дотримуються протилежних виховних принципів. Зазвичай, один із батьків виявляє у взаєминах із дитиною суворість, вимогливість, схильність до контролю і перевірки всіх її дій, може вдаватися до покарання. Іншому притаманні м'якість, лібералізм, прагнення задовольнити примхи дитини. Як наслідок, у сім'ї створюється конфліктна ситуація, зумовлена різними підходами до виховання дитини. За таких сімейних обставин дитина змушена сама пристосовуватися до амбівалентних вимог [27].

За аналізом сучасних досліджень з проблем сімейного виховання виокремимо типові помилки батьківсько-дитячих взаємин, як-от:

– надмірна увага батьків до єдиної дитини, що виявляється в гіперопіці (відмежування дитини від будь-яких життєвих проблем, активної діяльності), що призводить до формування в неї інфантильності, нездатності долати труднощі, конформності та негативно позначається на виробленні адаптивності й відкритості до зовнішніх впливів;

– прагнення батьків (особливо матерів) перетворити дитячі роки своєї доньки чи сина на безтурботний час (максимальне забезпечення справжніх чи уявних матеріальних потреб дитини);

– невміння користуватися методами виховання: надмірна суворість (грубий авторитаризм, різні види насильства) або вияв лібералізму і вседозволеності;

– відсутність єдності у поглядах, виховних діях і вимогах батьків.

Демократичний стиль. Батьки намагаються не стільки «формувати» особистість дитини, скільки допомагають їй індивідуально

розвиватися, прагнуть досягати емоційної близькості з нею. У дітей, які виховуються під впливом демократичного стилю батьківсько-дитячих взаємин, розвинені самостійність, дисциплінованість, працелюбність, щирість, відповідальність, самокритичність, а життєва мета має досить високу соціальну цінність.

Поділяємо погляди Т. Кравченко, що за умов дотримання демократичного стилю батьківсько-дитячих взаємин процес формування особистості дитини відбувається за такими основними напрямками:

1. Інформаційним напрямом. Дитина активно сприймає інформацію, що надходить від батьків, фіксує її, переробляє, інтерпретує, послуговуючись наявним у неї особистісним досвідом. Водночас сприйняттю дитини властиві суб'єктивність, деяка неординарність через обмаль особистісного досвіду і нестереотипне мислення. Внаслідок цього вона може оригінально інтерпретувати отримувану інформацію, збагачуючи не лише власний, а й світогляд близьких людей. Цей напрям батьківсько-дитячих взаємин передбачає оволодіння дитиною певною сумою знань, уявлень, переконань, необхідних для активного входження в соціальну структуру суспільства й узгодженої взаємодії з ним.

2. Емоційним напрямом. У взаєминах із батьками дитина набуває першого позитивного і негативного емоційного досвіду, з'ясовує для себе значення таких понять, як «добро», «любов», «ніжність», «чуйність» тощо та їх антиподів – «зло», «ненависть», «грубість», «нетерпимість», «чванливість» й ін. Водночас дитина долучається до широкої палітри почуттів, сприймає і відчуває різноманітні емоційні впливи батьків і сама справляє вплив на їхню емоційну сферу. Завдяки цьому створюються умови для особистісного сприйняття дитиною зовнішньої інформації, її інтеріоризації та ієрархізації, а також формується ціннісне ставлення до неї, що позитивно впливає на соціалізацію дитини.

3. Діяльнісним напрямом. Життєві цілі, прагнення, інтереси, цінності дитини значною мірою формуються під впливом настанов та реальних дій і вчинків батьків. Активна життєва позиція батьків, суб'єктно-суб'єктні взаємини з дитиною, залучення її до спільної діяльності, надання їй можливостей для прояву ініціативи і самостійності, убезпечують зростаючу особистість від неадаптивного сприймання соціальної дійсності, сприяють оволодінню соціально схвалюваними способами діяльності [179, с. 122].

Сучасні дослідження переконують, що в останні роки посилюються позитивні тенденції у формуванні виховного потенціалу української сім'ї. По-перше, збільшується кількість батьків, які надають перевагу демократичному стилю батьківсько-дитячих взаємин. По-друге, підвищується рівень педагогічної культури батьків як передумови

вибудови сприятливих взаємин з дітьми, поліпшення їхнього виховання. По-третє, батьки активно залучаються до життя своєї дитини. Раніше батько вважався помічником матері, тепер він «повноцінний» батько, який не лише навчає і контролює дитину, а й повсякчас емоційно спілкується з нею. Таким чином, модерна модель активного і діяльного батьківства сприяє покращенню батьківсько-дитячих взаємин та позитивно впливає на особистісний розвиток дитини [175].

Компетентнісний чинник

Увага до компетентнісного чинника зумовлена теоретичними дослідженнями в аспекті компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун [246]; Дж. Равен [331], В. Сериков [359] А. Хуторський [424] й ін.). Зміст цього чинника, на наш погляд, розкривається через поняття «батьківська компетентність».

На сучасному етапі проблема батьківської компетентності розглядається з позицій діяльнісного, компетентнісного, системного, особистісного підходів.

Згідно діяльнісного підходу формування батьківської компетентності можливе за умови спеціально організованої діяльності. Так, В. Гузєєв вважає, що компетентність може виявлятися лише в діяльності та є динамічною характеристикою особистості (може постійно удосконалюватись, розвиватись) [95]. О. Нагула розуміє батьківську компетентність як комплексну динамічну характеристику подружньої пари, що виявляється в здібності подружжя до якісного виконання батьківських функцій народження, догляду, виховання й розвитку дітей [236].

Згідно компетентнісного підходу це поняття розглядається як результат неперервної освіти (психолого-педагогічний потенціал), що визначається різними компетенціями (розвинуте почуття відповідальності; потреба в піклуванні про інших людей; здібності до: активної участі в житті суспільства й ефективного використання своїх знань і умінь, психологічної близькості з іншою людиною, вирішення особистістю життєвих проблем шляхом самоактуалізації й самореалізації; ціннісні орієнтації; батьківські позиції й ін.) [236].

Згідно системного підходу батьківська компетентність – системне явище у структурі батьківства і водночас підсистема інституту сім'ї (В. Шадріков) [432].

З позиції особистісного підходу батьківська компетентність є: інтегративною особистісною характеристикою батька або матері, яка ґрунтується на особистісній зрілості і батьківському потенціалі (А. Співаковська, Р. Овчарова) [244]; характеристикою усвідомленого, відповідального батьківства (Л. Буніна, О. Лещенко, О. Хартман,

Г. Радчук) [332]; характеристикою батьківського потенціалу (І. Зверєва, Ж. Петрочко) [252].

Вагомість батьківської компетентності науковці пов'язують з її якістю як здатністю дорослого щиро спілкуватися з дитиною в будь-якій ситуації. Контакт із дитиною охоплює всю багатоманітність вербальної і невербальної поведінки суб'єктів спілкування і дає змогу дорослому щільно взаємодіяти з дитиною. Якщо батьки під час спілкування з дитиною свідомо й адекватно сприймають її поведінку і слова, то позбуваються звичного й інколи неусвідомленого стереотипного реагування на взаємодію з нею. Отже, лише завдяки усвідомленому (рефлексивному) батьківству створюються належні умови для ефективного самовизначення дитини. Крім того, рефлексія як основа оптимального алгоритму усвідомлення батьківської ролі справляє позитивний вплив на саморегуляцію батьками своїх емоцій і вчинків та сприяє творенню нових поведінкових програм у конкретних ситуаціях батьківсько-дитячої взаємодії [229].

Отже, батьківська компетентність полягає в інтеграції її складових – розуму, почуттів, дій. Для ефективної взаємодії батьків і дитини інтегруються різні аспекти особистісного батьківського досвіду: когнітивного, емоційного, сенсорного, психомоторного, духовного, комунікативного, рефлексивного.

За аналізом наукових поглядів на сутність батьківської компетентності доходимо висновку, що зміст поняття «батьківська компетентність» становлять такі його ознаки: 1) знання, вміння, навички і способи здійснення виховної діяльності; 2) інтегративність, яка визначає здатність розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях виховної діяльності, з використанням знань, досвіду; 3) особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати виховну функцію відповідно до узвичаєних у соціумі норм, стандартів, вимог; 4) здатність розуміти потреби дитини і створювати умови для їх комбінованого задоволення; 5) здатність свідомо планувати освіту дитини та її входження в доросле життя відповідно до матеріального добробуту сім'ї, здібностей дитини та соціальної ситуації.

Отже, найчастіше в поняття батьківської компетентності дослідники вкладають вміння батьків розуміти дитину, планувати її освіту, а також знання особливостей своєї дитини і здатність брати їх до уваги у процесі взаємодії з нею. Проте людина, яка знає, як слід діяти, володіє необхідними вміннями, не завжди є компетентна у відповідній діяльності. Попри активне впровадження у виховну практику гуманістичних ідей, батьки здебільшого орієнтуються на дисциплінарну

модель взаємодії з дітьми. Цю ситуацію можна пояснити тим, що жити і діяти зручніше за певним шаблоном, аніж намагатись апробувати нові способи і методи виховного впливу на особистість дитини, використовувати демократичний стиль батьківсько-дитячих взаємин. Тому доволі часто гуманістичні ідеї виявляються для дорослих внутрішньо неприйнятними. Гострота розглядуваної проблеми полягає ще й у тому, що стереотипи сімейного виховання і створені на їх основі міфи про його сталі цінності, якими почасти керуються батьки, викликають негативний відрух у молодого покоління та стоять на заваді об'єктивним процесам гуманізації батьківсько-дитячих взаємин (за [263, с. 183-185]).

Доходимо висновку, що батьки мають не тільки володіти певними знаннями і вміннями, а й усвідомлювати свою гуманістичну місію як перших вихователів, які взяли на себе відповідальність перед дитиною за її гідне виховання. Повною мірою це твердження стосується і батьків, до завдань яких належить гуманізувати батьківсько-дитячі взаємини. Тому прийнятним, на нашу думку, є визначення батьківської компетентності як здатності батьків розуміти соціально-психологічну ситуацію в сім'ї, в якій зростає і розвивається дитина, цілеспрямовано докладати зусиль для створення гуманних умов виховання дитини, що ґрунтується на знанні її вікових особливостей, нахилів і здібностей, та як уміння батьків застосовувати ефективні способи взаємодії з дитиною завдяки самопізнанню і зміні самих себе.

Організаційно-діяльнісний чинник

На наш погляд, організаційно-діяльнісний чинник відзначається рівнем організації сімейного дозвілля. Варто зауважити, що сімейне дозвілля – це: спільна побутова праця (прибирання оселі, ремонт, праця у власному господарстві); перегляд телепрограм, слухання радіо, читання, відзначення в колі сім'ї народних свят, пам'ятних дат календаря чи родинних свят, подій, зустрічі з родичами, друзями і знайомими; відвідування бібліотек, театрів, концертних залів, кінотеатрів і виставок; проведення спільної відпустки; туристські походи, екскурсії, прогулянки на природі; заняття спортом, участь у змаганнях, спільні заняття за інтересами (хобі).

Дослідники вважають, що організаційно-діяльнісний чинник реалізується за допомогою порівняно автономних механізмів, а саме:

– *підкріплення*: схвалюючи поведінку, яку дорослі вважають правильною, і караючи за порушення усталених правил, батьки домагаються від дитини, аби вона засвоїла певну систему норм, дотримання якої стане для неї звичкою і внутрішньою потребою.

– *ідентифікації*: дитина наслідує батьків, бере з них приклад, намагається бути схожою на них;

– *розуміння*: знаючи внутрішній світ дитини і переймаючись його проблемами, батьки таким чином формують його самосвідомість і комунікативні якості [74].

Принципово важливим для нас є розуміння, що зазначені механізми діють з неоднаковим ступенем інтенсивності в різні періоди життя дитини. Разом з тим всі вони реалізуються в процесі міжособистісної взаємодії батьків і дитини – під час спілкування та співпраці в різних видах діяльності (побутова, ігрова, пізнавальна, трудова, культурно-дозвіллева тощо) як у сім'ї, так і за її межами. Результатом цієї діяльності є формування певного стилю батьківсько-дитячої взаємодії, що визначає виховний ефект сім'ї у як взаємовплив батьків і дитини.

Батьки, які організують співпрацю у сім'ї, мають брати до уваги, що успіх такої батьківсько-дитячої взаємодії має бути безпосередньо пов'язаний з емоційним переживанням, викликаним результатом дитячої діяльності (за І. Бехом). Щоб посилити вплив такого переживання на формування особистості дитини (у тому числі й гуманної взаємодії. – Л.Г.), потрібно продовжити цей почуттєвий акт – завдяки використанню прийому глибокого, змістовного розкриття перед дитиною суспільного значення її діяльності – спершу для кожного члена сім'ї, потім для знайомих і взагалі для будь-якої людини [34, с. 353].

Особливого розгляду потребує самоорганізація сім'ї як внутрішня впорядкованість укладу сімейного життя, сімейних традицій, дозвіллевих інтересів, узгодженості дій батьків і дітей за їхнього спільного бажання взаємодіяти відповідно до соціокультурної активності сім'ї.

На допомогу нам стало дослідження М. Прокоп'євої, в якому самоорганізація сім'ї трактується як здатність її членів організувати змістовне дозвілля та пізнавальну активність, надати собі допомогу в скрутних життєвих ситуаціях. Діяльність сім'ї, вважає дослідниця, має відбуватися на тлі здійснення самопроцесів і моральної самоорганізації, серед яких:

1) *мотивація і планування*: мотивація визначає мотиви і мету діяльності та її ефективні способи; планування забезпечує безперервний процес пошуку нових засобів піднесення самоорганізації сім'ї на вищий рівень через з'ясування додаткових можливостей, умов, чинників, що відкривають перспективу, допомагають виявити потенційні можливості, підкреслюють значущість всіх членів сім'ї, націлюють на досягнення поставлених цілей, дають змогу членам сім'ї відчувати її єдність і цілісність як системи;

2) *внутрішня організація і управління*, які спрямовані на налагодження сімейного укладу життя, формування структури сім'ї, тобто забезпечення її всім необхідним для нормальної життєдіяльності;

3) *контроль* як критерій і функція сімейної самоорганізації – це розумний контроль і взаємоконтроль; побудований контроль на довірі та є елементом зворотного зв'язку. До головних інструментів контролю залічують спостереження, перевірку, облік і аналіз досягнень дитини, коригування її особистісних якостей;

4) *координація* – одна з основних функцій сімейної самоорганізації, що забезпечує злагоджену і безперервну взаємодію всіх членів сім'ї. Заснована вона на активній суб'єктній позиції кожного, взаємних потребах і співробітництві, а також на гуманних взаєминах, довірчих і дружніх зв'язках, що встановлюються в процесі організації всіх сфер життєдіяльності сім'ї [330, с. 27–28].

Можемо констатувати, що спільна діяльність членів сім'ї має особливе значення у справі становлення гуманності дитини. Як засвідчують дослідження, ця діяльність «...створює спільність емоційних переживань, формує у дитини гуманне ставлення до інших – від безпосередніх проявів емоційної чуйності вона переходить до опосередкованих моральними нормами актів співучасті у спільній діяльності» [38, с. 75].

Певна річ, виконане дослідження ціннісно-гуманного, комунікаційно-емоційного, компетентнісного й організаційно-діяльнісного чинників у аспекті їх впливу на гуманізацію батьківсько-дитячих взаємин стало нам за підставу до аналізу різних типів сімей з позиції виховного потенціалу, який великою мірою визначає педагогічні можливості батьків.

У психолого-педагогічній науці склалося певне бачення класифікації сімей на основі їх виховного потенціалу – як благополучних, так і з несприятливою соціальною та психолого-педагогічною атмосферою. Більшість цих класифікацій доповнюють, а іноді й повторюють одна одну. Наприклад, Г. Міньковський виокремлює такі типи сімей:

1. Виховально-сильний (оптимальна чи близька до оптимальної виховна ситуація, єдність ціннісних орієнтацій та ціннісна взаємодія членів сім'ї).

2. Виховально-стійкий (наявні сприятливі можливості для виховання; труднощі й недоліки виховання долаються заходами інших соціальних інститутів).

3. Виховально-нестійкий (неправильна педагогічна позиція батьків, яка виправляється завдяки високому виховному потенціалу сім'ї).

4. Виховально-слабкий: а) утрата контакту з дітьми і контролю над ними (причини – погане здоров'я батьків, перевантаженість на роботі, недостатність педагогічної культури й ін.); б) агресивно-негативна атмосфера; в) постійна конфліктна деморалізація. Окрему групу становлять такі сім'ї: маргінальні з алкогольною, сексуальною деморалізацією; сім'ї правопорушників; злочинні; психічно обтяжені [230].

Згідно з типологією Г. Міньковського мають вагу провідні чинники – соціальні ознаки, рівень освіти та педагогічної культури батьків, організація сімейного життя і внутрішньосімейні взаємини. Натомість поза увагою дослідника залишились інші чинники – особливості міжособистісних взаємин у сім'ї, організація спільної діяльності батьків і дітей.

У Державній доповіді про становище сімей в Україні «Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах» (2002) подано таку типологію сімей:

1) сім'ї, в яких побутують дружні стосунки між усіма членами; батьки добре знають, чим цікавиться їхня дитина, поважають її, намагаються тактовно допомагати, підтримувати;

2) сім'ї, в яких існують доброзичливі взаємини між батьками і дітьми, але батьки прагнуть повсякчасно впливати на інтереси, захоплення, уподобання дітей; між дорослими і дітьми наявна певна дистанція;

3) сім'ї, де батьки багато уваги приділяють таким питанням, як благополуччя дитини, її здоров'я і навчальна діяльність. Головну мету виховання дорослі вбачають у тому, щоб дитина успішно закінчила школу і вступила до ВНЗ, одягалася не гірше за інших. Зазвичай, у таких сім'ях духовний світ дитини прихований від батьків. Дуже часто батьки заперечують навіть можливість існування у дитини бажань, інтересів, прагнень, які не відповідають їхнім особистим;

4) сім'ї, в яких наявні непедагогічні дії дорослих: неповага до дитини, прискіпливе стеження за нею, недовіра, тілесні покарання. Ставлення дітей до батьків найчастіше є недружелюбним; їм також буває важко спілкуватися з ровесниками;

5) неупорядковані сім'ї, де батьки конфліктують між собою і з дітьми, зловживають алкоголем, виявляють жорстокість; у більшості випадків така поведінка дорослих спричинює антисоціальні вчинки дітей [70, с. 45].

З аналізу поданої типології доходимо висновку, що типи сімей виокремлено залежно від особливостей спілкування і взаємин між батьками і дітьми. Втім, поза увагою дослідників залишився такий

важливий чинник виховного потенціалу сім'ї, як рівень педагогічної підготовленості батьків.

Для побудови класифікації сім'ї на основі виховного потенціалу, що впливає на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, ми брали до уваги розглянуті вище суб'єктивні чинники виховного потенціалу сім'ї, які визначають такі особливості взаємин батьків і дитини у сім'ї: психологічний клімат сім'ї; ставлення батька і матері до своєї дитини; наявність-відсутність любові, взаємодовіри, ціннісної єдності; характер внутрішньосімейного спілкування; стиль батьківсько-дитячих взаємин; рівень батьківської компетентності; спосіб життя і поведінки в сім'ї; моральний і культурний рівень батька і матері; рівень самоорганізації сім'ї. До об'єктивних чинників залічуємо тип сім'ї та її матеріальне становище.

Отже, виокремимо такі типи сімей з відповідними рівнями виховного потенціалу:

1. *Цілком сприятливі сім'ї.* Для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин цілком сприятливими, на наш погляд, є повні, благополучні за матеріальним становищем сім'ї з високим рівнем виховного потенціалу. Такі сім'ї відзначаються позитивним (сприятливим) психологічним кліматом, наявністю любові, взаємоповаги і довіри, позитивним ставленням до дитини, ціннісною єдністю всіх членів сім'ї. між батьками і дитиною домінують особистісно орієнтований характер спілкування та демократичний стиль взаємин. Для таких сімей властиві культурне і раціональне проведення дозвілля, спільна праця, високий рівень самоорганізації. До того всього батьки мають достатньо високий рівень освіти, загальної культури і батьківської компетентності.

2. *Сприятливі сім'ї.* Для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин сприятливими є сім'ї з дещо дезорганізованою структурою (з однією дитиною, неповні: розлучені, осиротілі, дистантні). Це сім'ї з середнім рівнем виховного потенціалу, які справляють в основному позитивний вплив на формування особистості дитини. Такі сім'ї вирізняються сприятливим психологічним кліматом; наявністю любові у взаєминах, але часто відсутнім розумним поєднанням любові з вимогливістю, інколи відсутньою довірою батьків до дитини і навпаки. У сім'ях можливе домінування атмосфери гіперопіки і вседозволеності в ставленні до дитини, а також прихильня її дорослими на свій бік за допомогою матеріальних цінностей. Стиль спілкування з дитиною – дитиноцентрований чи хаотичний; переважає монологічне (суб'єктно-об'єктне) спілкування. Для таких сімей властиве культурне проведення дозвілля, яке є несистематичним, часто розрізним (у неповних сім'ях).

Батьки, як правило, мають середній рівень загальної культури і батьківської компетентності. Матеріальне становище цих сімей непостійне.

3. Сприятливо-нестійкі сім'ї. Для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин сприятливо-нестійкими є сім'ї з низьким рівнем виховного потенціалу. У сім'ї одна, дві дитини і більше. Сім'ї можуть бути як повними, так і з дезорганізованою структурою. Батьки виявляють любов до дитини непослідовно, проте загалом люблять її, прагнуть створити їй матеріально-побутові умови для розвитку. Стиль взаємин із дитиною полярний – від авторитаризму до вседозволеності. Моральна й трудова атмосфера в таких сім'ях позитивні, проте відсутнє повне взаєморозуміння між дорослими. На цьому ґрунті часто виникають сімейні конфлікти, тож вплив на дитину батька і матері може бути діаметрально протилежний. Батьки, як правило, мають невисокий рівень загальної культури і батьківської компетентності. Матеріальне становище у таких сімей зазвичай середнє, вище або нижче за середнє.

4. Несприятливі сім'ї. Для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин несприятливими є сім'ї, в яких духовні потреби мають другорядне значення. Батьки надають перевагу матеріальним і вузькогосподарським цінностям, що спричиняє дисгармонійний розвиток дитини. Найчастіше такі сім'ї мають одну-дві дитини, один із батьків або й обоє можуть вести аморальний спосіб життя. Життєвим ідеалом батьків є споживацтво, вигода, сімейний, клановий егоїзм. У сім'ї домінує спілкування батьків з дитиною, що призводить до взаємного нерозуміння. Батьки і дитина не бажають разом проводити дозвілля через різні інтереси (іноді протилежні, суперечливі). Взаємини між батьками і дитиною часто конфліктні, іноді агресивні. Переважає авторитарний тривожно-конфліктний стиль спілкування з дитиною, який веде до взаємного нерозуміння. Батьки не вміють і не бажають проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків. Батьки мають низький рівень освіти і культури, не знають і не вміють застосовувати педагогічно доцільні засоби виховання. Матеріальний стан сім'ї часто полярний – від жебракування до цілковитого добробуту.

Класифікація сімей на основі виховного потенціалу та виокремлення їх типів передбачає подальшу діагностику сімей з урахуванням теоретичних засад, поданих у нашій науковій розвідці, та розроблення і впровадження інформаційно-методичного комплексу у роботі з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку та їхніми батьками з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

Висновки до другого розділу

Встановлено, що за своєю сутністю сім'я є первинним і основним середовищем, у якому дитина пізнає культуру, моральні правила і норми міжособистісної поведінки, навички індивідуальної і колективної діяльності, опановує моральні цінності й виробляє свої ціннісні орієнтації.

Для розуміння сутності життєдіяльності сім'ї і її впливу на гуманізацію дитини важливе значення має розгляд її як соціального інституту (наявність певних соціальних норм, санкцій, зразків поведінки, прав та обов'язків, що регулюють взаємини між подружжям, батьками і дітьми), малої соціальної групи (базування на шлюбі чи кровній спорідненості, спільності побуту, взаємній відповідальності і взаємодопомозі) і системи з позиції внутрішньосімейних взаємин і міжособистісної взаємодії (цілісність; динамічність структури сімейних ролей; наявність соціально зумовленої сімейної ідеології; демократичність; гнучкість; згуртованість; уміння висувати і вирішувати завдання, що постають у процесі дорослішання і розвитку дитини).

З'ясовано низку об'єктивних і суб'єктивних тенденцій, які прямо пов'язані зі структурними змінами в сучасній українській родині й зумовлюють характер її виховних впливів, специфіку змісту, методів і форм виховання, зокрема впливають на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Ними постали: збільшення кількості нуклеарних сімей, зростання кількості неповних сімей внаслідок розлучень, масове поширення «шлюбів на віру», зростання кількості зовнішніх і внутрішніх мігрантів, розвиток аномії (відсутність уявлень батьків про сучасні соціально-адаптивні стратегії виховання дітей), життя громадянського суспільства фактично в стані війни.

Завдяки аналізу концептуальних підходів до вивчення батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї доведено, що в «психоаналітичних» і «біхевіористських» концепціях сімейного виховання дитина уявляється радше як об'єкт прикладених батьківських зусиль або істота, яку потрібно соціалізувати, дисциплінувати, адаптувати до життя в суспільстві. Натомість гуманістична концепція виховання, яка визначає гуманістичний розвиток батьківсько-дитячих взаємин, обстоює рівноцінність вихователя і вихованця, оптимістичний погляд на дитину, опору в роботі з нею на добросердечні, довірливі взаємини.

З'ясовано, що виховний потенціал сім'ї має вирішальну роль для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Він є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти потреби членів сім'ї в гуманізації міжособистісних взаємин. Схарактеризовано

чинники у складі виховного потенціалу сім'ї, які найбільшою мірою впливають на гуманізацію взаємин між батьками і дітьми, серед яких як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні (ціннісно-гуманний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний).

Виокремлено типові помилки батьківсько-дитячих взаємин: надмірна увага батьків до єдиної дитини, що виявляється в гіперопіці (відмежування дитини від будь-яких життєвих проблем, активної діяльності); прагнення батьків перетворити дитячі роки своєї доньки чи сина на безтурботний час (максимальне забезпечення справжніх чи уявних матеріальних потреб дитини; невміння користуватися методами виховання (надмірна суворість або вияв лібералізму і вседозволеності); відсутність єдності у поглядах, виховних діях і вимогах батьків.

Класифіковано сім'ї на основі врахування суб'єктивних (психологічний клімат сім'ї; ставлення батька і матері до своєї дитини; наявність-відсутність любові, взаємодовіри, ціннісної єдності; характер внутрішньосімейного спілкування; стиль батьківсько-дитячих взаємин; рівень батьківської компетентності; спосіб життя і поведінки в сім'ї; моральний і культурний рівень батька і матері; рівень самоорганізації сім'ї) та об'єктивних факторів (тип сім'ї та її матеріальне становище) виховного потенціалу. Ними постають: цілком сприятливі сім'ї; сприятливі сім'ї; сприятливо-нестійкі сім'ї; несприятливі сім'ї.

РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

3.1. Методика констатувального етапу експерименту

Експериментальне вивчення стану сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку проводилось у процесі констатувального етапу експерименту, яким були охоплені учні 1–9-х класів середньої загальноосвітньої школи №12 м. Києва, ЗОШ I-III ступенів с. Крюківщина, Пархомівського НВК «ЗОШ I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Київської області, ЗОШ I-III ступенів №2 м. Копичинці, с. Увисла Тернопільської області, ЗОШ I-III ступенів №3 м. Снігурівка Миколаївської області, с. Кубряки Миколаївської області, Іршанського НВК «Гімназія – ДНЗ» Житомирської області. Всього у констатувальному експерименті взяло участь 1145 учнів (518 молодших школярів, 627 підлітків), їхні батьки (513 батьків молодших школярів, 615 батьків підлітків) та вчителі (25 класних керівників початкової школи, 28 класних керівників основної школи).

Розробляючи методику констатувального експерименту, скеровувались на те, що основою гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку є синтез знань суб'єктів взаємодії (батьків і дітей означених вікових категорій) про гуманні якості і взаємини (когнітивний компонент), вмотивованих прагнень виявляти ці якості і взаємини стосовно один одного (емоційно-ціннісний компонент) та вмінь їх вираження у реальному житті (діяльнісний компонент).

Зазначимо, що наведені критерії та їхні показники перебували у тісному взаємозв'язку та у постійній взаємодії і були своєрідними орієнтирами, які підлягали модифікації.

Визначені нами компоненти, критерії та їхні показники стосовно дітей молодшого шкільного і підліткового віку та батьків узагальнено подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Компоненти, критерії та показники сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин (з боку дітей і батьків)

Ком- по- ненти	Крите- рії	Показники	
		Стосовно дітей молодшого шкільного і підліткового віку	Стосовно батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку

<i>Когнітивний</i>	Знання та уявлення про гуманні взаємини	Знання про гуманність, гуманні якості (сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання); усвідомлення моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, ухвалювати осмислені моральні рішення з огляду на конкретні сімейні обставини	Знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини»; знання про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку; усвідомлення цінності кожної дитини; знання форм і методів сімейного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми
<i>Емоційно-ціннісний</i>	Емоційно-ціннісне ставлення	Емоційно-ціннісне ставлення до особистості батька (матері); здатність оцінювати власні емоційні стани і прояви, співвідносити їх з вимогами батьків; здатність відчувати переживання батьків; позитивне ставлення до моральних норм; потреба і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; альтруїстичне прагнення творити добрі вчинки на користь батьків	Прояв емпатії, прагнення виявляти гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття) до дитини; прагнення визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку
<i>Діяльнісний</i>	Прояв гуманних взаємин у реальному житті	Дотримання моральних норм у міжособистісній взаємодії; уміння проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття, співпереживання до батьків; уміння свідомо аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їхні наслідки; безкорислива допомога батькам; вияв привітності й тактовності у спілкуванні з батьками; здатність самостійно приймати моральні рішення.	Уміння виховувати дітей на принципах гуманізму; здатність визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; спроможність до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик та залагоджування конфліктних ситуацій.

У своїй основі вони були тотожними для означених груп дітей (молодшого шкільного і підліткового віку), хоча, із врахуванням змін у вікових особливостях дітей, змінювалось якісне наповнення кожного з показників.

При проведенні дослідно-експериментальної роботи зверталися до педагогічної діагностики – засобу «встановлення і вивчення ознак, які характеризують стан різних елементів педагогічної системи та умов її реалізації. для прогнозування, коригування порушень нормальних тенденцій її функціонування і розвитку» [232, с. 46]. Також зауважували те, що педагогічна діагностика є «особливою галуззю педагогічних знань, специфічною практичною діяльністю, спрямованою на вивчення перебігу й результатів педагогічного процесу, кількісних і якісних змін з метою його вдосконалення» [111, с. 74–75]. Її характерними ознаками є спрямування на вивчення внутрішнього світу дитини, взаємин у колективах, тенденцій розвитку кожної особистості.

Розроблена нами методика педагогічної діагностики включала мету, методи, результати та їхню інтерпретацію й використовувалася на рівні дітей, їхніх батьків, учителів.

Мета педагогічної діагностики полягала у виявленні:

– рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей (молодшого шкільного і підліткового віку) як узагальненої сукупності визначених критеріїв і показників когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів;

– рівнів сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку;

– типів сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку;

– з'ясування реального стану роботи класних керівників з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у позаурочній діяльності школи.

Згідно зазначеної мети, спочатку визначали рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку. Їх визначали поетапно, реалізуючи серію дослідницьких процедур, об'єднаних єдиною логікою і зумовлених дослідницькими завданнями. Передбачалось, що у межах кожного етапу дослідницькі процедури доповнювали і перевіряли одна одну. Таким чином кожен етап експерименту був певною мірою продовженням попереднього і підготовкою до наступного.

Згідно цих міркувань, на першому етапі добирався діагностичний інструментарій (окремо для молодших школярів і підлітків).

На другому етапі з'ясовували знання, уявлення молодших школярів і підлітків (окремо) про гуманність, гуманні якості; усвідомлення моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків тощо.

На третьому етапі виявлялися емоційні поцінювання молодших школярів і підлітків (окремо), а саме: емоційно-ціннісне ставлення до особистості батька (матері); здатність оцінювати власні емоційні стани і прояви, співвідносити їх з вимогами батьків; здатність відчувати переживання батьків; позитивне ставлення до моральних норм та ін.

На четвертому етапі визначалася відповідність знань і поцінювань дітей молодшого шкільного і підліткового віку конкретній поведінці, тобто уміння дітей цих вікових категорій проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття, співпереживання до батьків у реальному житті.

Під час розробки діагностичної методики брали до уваги рекомендації С. Гончаренка стосовно доцільного добору певної сукупності методів, які придатні до розв'язання поставленої нами проблеми, а саме, – з'ясування реального стану сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин в означеної нами групи респондентів (між молодшими школярами й підлітками та їхніми батьками). Зокрема, дотримувалися порад ученого стосовно того, що сукупність методів повинна відповідати природі предмета, який вивчається, а їх вибір визначається специфікою обраної теми дослідження, його метою і завданнями. Вибрані адекватно завданням, методи і способи пошукової діяльності, які, за переконанням науковця, мають бути специфічними на кожному з етапів дослідження, дають можливість втілити ідею і задум, розв'язати поставлені проблеми [221, с. 124].

Науково-дослідна робота передбачала також дотримання вимог щодо інформації, яка одержується за допомогою різноманітних методів педагогічної діагностики. Зокрема, брали до уваги, що ця інформація має відзначатися:

– адекватністю – однозначним відображенням стану об'єкта, що діагностується;

– об'єктивністю – відсутністю суб'єктивних чинників під час збирання та опрацювання інформації до тієї міри, яка можлива в певній ситуації. Найчастіше об'єктивність встановлювалася шляхом повторного (додаткового) збирання інформації або паралельного її фіксування незалежними спостерігачами (вчителями, шкільними психологами);

– достатністю – інформація повною мірою має задовольняти умови і завдання щодо вивчення стану об'єкта, який діагностується [221, с. 73].

Ми завважували, що жоден з методів, який застосовувалися в процесі констатувального етапу дослідження, окремо не може виступати досконалим і повним засобом одержання об'єктивних даних. Бажаного результату можна досягти за допомогою різних методів, коли кожний з них буде підтверджувати об'єктивність досліджуваних факторів і коригувати неточності результатів, здобутих за допомогою якогось одного методу.

Саме тому при діагностуванні дітей молодшого шкільного і підліткового віку застосовували комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих *методів* педагогічної діагностики, який включав такі їх різновиди: опитування: бесіди, інтерв'ю, анкетування (авторські методики і модифіковані, такі як: методика Н. Шагай «Допоможи Петрикові», методика І. Дерманової «Заверши історію», «Що таке добре і що таке погано», методика О. Лістік «Оціни власні емоції», методика Н. Щуркової «Вивчення самооцінки особистості школяра» тощо), тестування («Діагностика емоційних взаємин в сім'ї» О. Лідерса, І. Анісимова, «Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї» Д. Біджієвої, методика «Програшна лотерея» М. Бурке-Бельтран, метод проєктивного малюнка О. Смирнової і В. Холмогорової, ранжування, метод незакінчених речень, метод розв'язання проблемних ситуацій (авторська методика «Вибір», модифікована методика проблемних ситуацій В. Костіва), цілеспрямовані педагогічні спостереження, статистичні методи обробки інформації.

Обрані для проведення педагогічної діагностики методи для визначення рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків були підпорядковані критеріям, компонентам та показникам компонентів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей цих вікових категорій. Вони подані у табл. 3.2.

Методи опитування у дослідно-експериментальній роботі з дітьми застосовувалися для одержання даних щодо сформованості в респондентів показників критеріїв когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів застосовувалось нами у таких формах:

- *напівстандартизоване інтерв'ю;*
- *вільне (нестандартизоване) інтерв'ю (бесіда).*
- *анкетування.*

Методи опитування у дослідно-експериментальній роботі з дітьми застосовувалися для одержання даних щодо сформованості в респондентів показників критеріїв когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів застосовувалось нами у таких формах:

- *напівстандартизоване інтерв'ю;*
- *вільне (нестандартизоване) інтерв'ю (бесіда).*
- *анкетування.*

Таблиця 3.2

Діагностичні методи для визначення рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків (у співвіднесенні з критеріями і показниками компонентів)

Критерії	Показники когнітивного компонента	Методи (для молодших школярів)	Методи (для підлітків)
Знання та уявлення про гуманні взаємини	<p>Наявність знань про гуманність, гуманні якості</p> <p>Усвідомлення моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми</p> <p>Усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, ухвалювати осмислені моральні рішення з огляду на конкретні сімейні обставини</p>	<p>Усне опитування</p> <p>Методика Н. Шагай «Допоможи Петрикові» (модифікований варіант)</p> <p>Методика «Заверши історію» (за І. Дермановою)</p>	<p>Анкетування</p> <p>Метод незакінчених речень</p> <p>Методика «Заверши історію» (за І. Дермановою)</p>
	Показники емоційно-ціннісного компонента		
Емоційно-ціннісне ставлення	<p>Емоційно-ціннісне ставлення до себе та членів своєї сім'ї</p> <p>Здатність відчувати переживання батьків; позитивне ставлення до моральних норм</p> <p>Здатність оцінювати власні емоційні стани і прояви, співвідносити їх з вимогами батьків; Ставлення до морально-етичних норм міжособистісної взаємодії</p>	<p>Метод проєктивного малюнка (О.Смирнова, В.Холмогорова)</p> <p>Тест «Діагностика емоційних взаємин в сім'ї» (О.Лідерс, І.Анісимов)</p> <p>«Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї» (Д.Біджієва)</p> <p>Методика «Оціни власні емоції» (за О.Лістік)</p> <p>Методика «Що таке добре і що таке погано» (за І.Дермановою)</p>	<p>Тест «Здатність співпереживати» (за А.Мегрябяном і Н.Епштейном)</p> <p>Міні-твір «Моя найближча у сім'ї людина»</p> <p>Методика «Вибір» (авторська)</p> <p>Методика «Вивчення самооцінки школяра» (за Н.Щурковою)</p>

	Показники діяльнісного компонента		
Прояв гуманних взаємин у реальному житті	<p>Дотримання моральних норм у міжособистісній взаємодії</p> <p>Уміння проявляти гуманність у взаєминах з батьками</p> <p>Уміння свідомо аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їхні наслідки; безкорислива допомога батькам; вияв привітності й тактовності у спілкуванні з батьками; здатність самостійно приймати моральні рішення.</p>	<p>Метод розв'язання проблемних ситуацій (авторська методика «Хто правий?»)</p> <p>Методика «Програшна лотерея» (М. Бурке-Бельтран)</p> <p>Метод педагогічних спостережень</p>	<p>Метод експертних оцінок</p> <p>Метод педагогічних спостережень</p> <p>Тест «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» (А.Аджиєв)</p> <p>Метод проблемних ситуацій (за В.Костівим)</p>

Напівстандартизоване інтерв'ю ґрунтувалося на двох видах запитань, одні з яких були обов'язковими (основними), інші – уточнюючими. Останні ставилися респондентам залежно від їх відповідей на основні питання. *Вільне (нестандартизоване) інтерв'ю* – це наближена до природних умов бесіда, під час якої в залежності від обставин і особливостей дітей дослідник самостійно змінював запитання і їх черговість.

Ці види опитування використовувались переважно для учнів 1–2-х класів, що зумовлювалося віковими особливостями дітей. Унаслідок відсутності у дітей цього віку належних умінь письма і читання, наявності труднощів при співвіднесенні письмового запитання з конкретним варіантом відповіді письмове опитування (анкетування) для дітей цієї вікової групи було, на наш погляд, недоцільним. У 3–4-х та 5–9-х класах усне опитування вводилося як «засіб збору первинного матеріалу, що підлягає перепереверіці іншими методами» [91, с. 156] або ж за умови необхідності швидкого уточнення інформації, одержаної у процесі застосування інших методів.

Розробляючи зміст бесід, добирали і вводили до нього запитання, які провокували респондентів на висловлювання своїх поглядів,

виявлення ставлень до моральних норм і правил поведінки, що характеризують гуманну особистість. Було визначено три основні групи запитань: прямі, непрямі, навідні. Добираючи запитання, виходили з того, що вони мають сприяти не тільки розгортанню самої бесіди, а й спонукати респондентів до висловлювання конкретних суджень, прояву тих чи інших оцінок, ставлень і т. ін.

Для одержання простої фактичної інформації застосовували прямі запитання (варіант відповіді «так» або «ні»). У випадках, коли виникала необхідність запобігти одержанню завідомо неправдивої відповіді, вводили непрямі запитання. Наприклад, завуальювали мету запитання тим, що просили пояснити (почуття або поведінку в конкретній ситуації), виявити ставлення до певних подій, дати оцінку, виходячи не з власної позиції, а з позиції когось із персонажів наведеної ситуації. СENS уведення подібних запитань вбачали в тому, що, пояснюючи особливості дій або вчинків, почуттів іншої людини, респонденти мимовільно виявляли власні почуття, власне ставлення, власні мотиви дій і поведінки. Водночас зважали на те, що такий підхід також не дає повної гарантії дійсного стану, адже досить часто, особливо в дітей молодшого шкільного віку, у відповідях правда може тісно переплітатися з уявними фактами. Але як допоміжний діагностичний засіб цей тип запитань надавав вагому допомогу в процесі проведення педагогічної діагностики.

Проводячи бесіди з учнями молодшого шкільного віку, зважали на нестійкість їхньої уваги, швидко зміну інтересів, можливість присутності у відповідях елементів фантазування, які в певний конкретний момент діти можуть сприймати як дійсність. Тому одержана в процесі бесіди інформація перевірялася й уточнювалася за допомогою інших методів.

Анкетування як один із методів опитування запроваджувалося з метою отримання повної і змістовної інформації за порівняно короткий відтинок часу. Основне призначення анкет полягало у виявленні сформованості показників критеріїв когнітивного та деяких аспектів емоційно-ціннісного компонентів прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку.

Зміст анкет розроблявся нами самостійно, а також модифікувався з наявних у психолого-педагогічній літературі зразків відповідно до мети нашої роботи. Так, для підлітків з метою одержання даних щодо сформованості у респондентів показників критеріїв когнітивного компонента була розроблена авторська анкета. Розробляючи її, брали до уваги поради науковців щодо розроблення анкет для дітей підліткового віку. Зокрема, наявність в анкеті невеликої кількості запитань узгоджувалась з рекомендаціями З. Сикевич, яка вважає метод анкетування доволі складним методом роботи з підлітками [363, с. 203].

Чіткість, однозначність і доступність для розуміння дітьми підліткового віку запитань відповідали порадам Н. Паніної [258, с. 51–82].

Перед заповненням анкет проводилися короткі бесіди (інструктажі), у ході яких давалося пояснення щодо мети анкетування, способу відповіді на поставлені запитання.

Звернення до *методу незакінчених речень* зумовлювалося тим, що одержана за його допомогою неструктурована інформація є найбільш релевантною уявленням респондентів у досліджуваній сфері. Цей метод давав змогу провести якісний аналіз сукупності їхніх реакцій на певний стимул і забезпечував виявлення як когнітивних, так і емоційно-ціннісних складових явища, що досліджується. Приміром, його застосовували для з'ясування як знань дітей підліткового віку про моральні норми гуманних взаємин між дітьми і батьками, так і їхнього ставлення до виконання таких норм. З цією метою підліткам пропонувалися речення, які потрібно було завершити: «Добре ставитися до батьків – це...; Погано ставитися до батьків – це...; Не засмучувати батьків – це...» та ін.

Важливе місце в змісті педагогічної діагностики посідали різноманітні *тести*. Цей метод педагогічної діагностики застосовувалася для одержання даних щодо сформованості у респондентів показників критеріїв когнітивного, емоційно-ціннісного (більшою мірою) та діяльнісного компонентів. В інструментальному плані тестування розглядали як сукупність послідовних дій, спрямованих на виявлення та вивчення певних показників сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків.

Звернення під час педагогічної діагностики школярів до *тестування* зумовлювалося досить високим рівнем об'єктивності. Вона забезпечувалася: створенням однакових умов для всіх респондентів; певним обмеженням часу тестування залежно від віку респондентів, змісту та завдань тестування; однозначністю інструкцій і забезпеченням чіткого розуміння респондентами того, що слід зробити; обробкою результатів за допомогою чітко визначених статистичних методів.

У діагностуванні дітей молодшого шкільного і підліткового віку використовували два варіанти тесту:

1. Тест-опитувальник, до якого у нашому дослідженні відносяться: модифікований варіант опитувальника «Здатність пережити» за А. Мегрєбяном і Н. Епштейном (додаток Ж), тест «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» А. Аджієва (додаток К), методика «Вивчення самооцінки особистості школяра» Н. Щуркової (додаток Е).

2. Тест-завдання: модифікований варіант ігрового тестового завдання за Н. Шагай «Допоможи Петрикові» (додаток А), «Що таке добре і що таке погано» І. Дерманової (додаток Д) тощо.

Брали на увагу, що тест-опитувальник базується на системі заздалегідь продуманих, ретельно відібраних і перевірених з точки зору їх валідності і надійності питань, з відповідей на які можна судити про психологічні якості піддослідних. Тест-завдання передбачає оцінку психічного стану й поведінки дитини на основі її вчинків. У тестах цього типу респондентам пропонувалась серія спеціальних завдань, за підсумками виконання яких можна свідчити як про наявність чи відсутність, так і міру розвитку в них досліджуваної якості.

Протягом усієї експериментально-дослідної роботи з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку проводилось систематичне (опосередковане і відкрите) *педагогічне спостереження*. Застосування цього методу діагностики спрямовувалося на одержання таких даних, як: виявлення притаманних молодшим школярам і підліткам типів міжособистісної взаємодії (егоїстичний, конкурентний, гуманний тип); результатів стосовно того, як саме діти виявляють гуманність у практичній взаємодії з батьками, іншими людьми; як допомагають батькам вдома в різних життєвих ситуаціях тощо. Особлива увага зверталася на мотиви, якими дитина керується в своїх діях, коли йде на контакт з іншими людьми (контакт дає змогу успішно розв'язати проблему, почути схвалення на свою адресу, одержати винагороду, реалізується внаслідок побоювання покарання тощо).

Як зазначав С. Гончаренко, спостереження є складним процесом: «... можна дивитися, але не бачити; дивитися разом, а бачити різне; дивитися на те, що бачили і бачать багато людей, але, на відміну від них, побачити щось нове тощо» [91, с. 146]. Ми брали до уваги позицію ученого щодо виконання дослідником наступних правил при застосуванні спостереження як методу педагогічного дослідження:

- чіткого визначення цілей спостереження;
- складання програми спостереження в залежності від цілей;
- детальної фіксації даних спостережень; застосування системи категорій і оцінкових шкал [91, с. 146].

Педагогічне спостереження в основному проводилося в школі (на перервах, під час взаємодії педагога з дітьми в різних експериментальних заходах, на екскурсіях, в групі продовженого дня). Також цей метод застосовувався безпосередньо в сімейному житті школярів (за умови долучення до цього батьків). В останньому разі брали до уваги бажання батьків фіксувати дані поведінки дітей та схильність батьків до ідеалізації або замовчування вчинків дитини. Це дозволило сприйняти і зафіксувати особливості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку в природних для учнів умовах. При цьому зверталась увага те, що присутність експериментаторів може по-різному

впливати на поведінку дітей: спонукати до дотримання правил і норм гуманної взаємодії, викликати бажання «показати себе» – навмисно порушувати такі правила. Враховувалось і те, що в одних і тих же спілкувальних чи поведінкових ситуаціях учень може поводитись по-різному: в одній ситуації він повністю виявляє норми гуманної взаємодії, а в іншій (з тих чи інших причин) – поводитьсь негуманно. У таких випадках експериментатор робив помітки щодо його поведінки, ретельно порівнював дані спостережень, з'ясовував причини таких розходжень, а також проводив короткі виховні бесіди.

Педагогічні спостереження здійснювалися за розробленою програмою, яка передбачала також фіксування тих чи інших явищ.

Для виявлення внутрішніх переживань дитини, проєкції її глибинного ставлення до себе й близьких, зокрема, батьків, застосовували метод проєктивного малюнку «Моя сім'я». Він використовувався як допоміжний у процесі педагогічної діагностики дітей молодшого шкільного віку.

Малюнки дітей оцінювалися за такими критеріями: вибір кольору, розмір і місце дитини на малюнку, наявність всіх частин тіла та додаткових деталей. За основу були взяті рекомендації та інтерпретації О. Смирної і В. Холмогорової [372].

З метою одержання даних щодо сформованості у респондентів показників критеріїв емоційно-ціннісного і діяльнісного компонента застосовувався метод проблемних ситуацій. *Проблемна ситуація* – це спеціально дібрана (розроблена) життєва ситуація, яка вимагає самостійного розв'язання певної проблеми. Доцільність використання такого методу зумовлювалася тим, що в реальному житті діти не завжди усвідомлюють справжні причини поведінки іншої людини чи знають їх недостатньо. Унаслідок цього вони починають приписувати один одному як причини поведінки, так і самі зразки поведінки чи більш загальні характеристики: на підставі уподібнення певному зразку, який мав місце в попередньому досвіді дитини, чи на підставі власних мотивів, які мали місце в аналогічній життєвій ситуації [179, с. 179].

Залучаючись до розв'язання проблемних ситуацій, дитина інтерпретує й оцінює причини і мотиви поведінки інших, ґрунтуючись на особистісному досвіді. У нашому дослідженні одержання такої інформації давало змогу з'ясувати настановлення дитини на той чи інший тип поведінки, виявити мотивацію до його обрання. Для цього у роботі з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку застосовували як авторські методики вирішення проблемних ситуацій («Хто правий», «Вибір»), так і методику В. Костіва (модифікований варіант).

Віднаходження свого варіанту вирішення проблемних ситуацій та обговорення інших способів їхнього розв'язку спонукало школярів відтворювати засвоєні раніше моральні знання, погляди, ціннісні орієнтації, переконання для винайдення шляхів адекватного розв'язання проблеми або демонструвати хибні уявлення щодо цього. Усе це враховувалося нами під час визначення рівнів сформованості у молодших школярів і підлітків прояву гуманних взаємин до батьків.

Проводилися також спостереження за способами вирішення проблемних ситуацій у природних умовах.

Здобуті результати експериментально-дослідної роботи з вивчення рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку були піддані кількісній і якісній обробці з метою з'ясування кількості учнів (у %), які належать до 3-х із встановлених рівнів. Варто зазначити, що бесіди, анкетування, створення проблемних ситуацій, тестування, інші діагностичні методики було підібрано таким чином, щоб за результатами виконання можливо було виявити той чи інший рівень сформованості цього особистісного утворення в молодших школярів та підлітків.

У визначенні середньої кількісної характеристики сформованості прояву гуманних взаємин у дітей означених вікових категорій за кожним з 3-х рівнів скористувалися виведенням середньої арифметичної по кожному з них за формулою:

$$\underline{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_N}{N} = \frac{\sum X_i}{N},$$

де X – середня арифметична; $X_1, X_2, X_3 \dots X_N$ – результати окремих методів, N – кількість методів експериментального дослідження, \sum – сума результатів усіх методів.

З метою виявлення рівнів сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку паралельно здійснювалось діагностування батьків.

Робота з батьками передбачала такі етапи:

На першому етапі для діагностування батьків добиралися відповідні взаємоузгоджені методи.

На другому етапі з'ясовували рівень усвідомлення батьками дітей молодшого шкільного і підліткового віку сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини», знань батьків про вікові й індивідуальні особливості дітей означених вікових категорій, знання оптимальних методів і прийомів виховання, які сприяють гуманізації батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї.

На третьому етапі виявлялися емоційно-ціннісне ставлення батьків до дітей, а саме: прояв емпатії, прагнення визнавати самоцінність дитини молодшого шкільного і підліткового віку, виявляти гуманні почуття до неї та ін.

На четвертому етапі визначалася відповідність знань і поцінувань батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку конкретній поведінці, тобто прояв гуманних взаємин до дітей з боку батьків у реальному житті.

На п'ятому етапі визначались типи сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку.

З метою одержання достовірних даних щодо рівня сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми застосовувався комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів: анкетування (авторська методика і методика І. Забродіної, методика «Чи можете Ви... В. Семиченко, В. Заслуженюк), опитувальник І. Марковської «Взаємодія батьки-дитина», опитувальник батьківського ставлення А. Варги, Б. Століна, метод тестування «Три Я», методика «Функціонально-рольова узгодженість» (В. Торохтій) та ін.

При підборі діагностичних методик для батьків також зважали на те, що дослідження сім'ї, зокрема внутрішньосімейних взаємин, і діагностика рівня їх сформованості значно ускладнені у зв'язку із закритістю, замкненістю інтимного світу окремої сім'ї. Тому педагогів, яких долучали до діагностики, інформували про важливість дотримання у роботі з сім'ями делікатності й анонімності, уникання повчання батьків, зверхності у спілкуванні з ними.

Підбір діагностувальних методик для роботи з батьками здійснювався у повній узгодженості з критеріями, компонентами та показниками компонентів сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку (див.: табл. 3.3).

Зупинимось на основних діагностичних методах, які застосовувались у процесі дослідно-експериментальної роботи з батьками дітей молодшого шкільного і підліткового віку.

У роботі з батьками використовувались в основному дві діагностичні методики – метод *анкетування* і метод *тестування*. Метод *анкетування* застосовувався для виявлення сформованості показників критеріїв когнітивного та деяких аспектів діяльнісного компонентів готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. У першому випадку використовувались авторська методика та методика І. Забродіної, у другому – методика «Чи можете Ви... (за В. Семиченко, В. Заслуженюк).

**Діагностичні методи для визначення рівнів сформованості
готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого
шкільного і підліткового віку (у співвіднесенні з критеріями і
показниками компонентів)**

Критерії	Показники когнітивного компонента	Методи (для батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку)
Знання та уявлення про гуманні взаємини	Знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини» Знання про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку усвідомлення цінності кожної дитини; знання форм і методів сімейного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми	Анкетування (авторська методика) Анкетування (Методика І.Забродіної)
	Показники емоційно-ціннісного компонента	
Емоційно-ціннісне ставлення	Прояв емпатії, прагнення виявляти гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття) до дитини; прагнення визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку	Опитувальник «Взаємодія батьки-дитина» (І.Марковська) Метод тестування «Три Я» (за А.Карелінім)
	Показники діяльнісного компонента	
Прояв гуманних взаємин у реальному житті	Уміння виховувати дітей на принципах гуманізму; вміння визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; спроможність до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик та залагоджування конфліктних ситуацій.	Анкетування (В.Семиченко, В.Заслуженюк) Шкала опитувальника батьківського ставлення «Прийняття-відторгнення» (А.Варга, В.Столін) Методика «Функціонально-рольова узгодженість» (В.Торохтій) Шкала опитувальника батьківського ставлення «М'якість-суворість батьків» (А.Варга, В.Столін)

Зупинимось на основних діагностичних методах, які застосовувались у процесі дослідно-експериментальної роботи з батьками дітей молодшого шкільного і підліткового віку.

У роботі з батьками використовувались в основному дві діагностичні методики – метод *анкетування* і метод *тестування*. Метод *анкетування* застосовувався для виявлення сформованості показників критеріїв когнітивного та деяких аспектів діяльнісного компонентів готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. У першому випадку використовувались авторська методика та методика І. Забродіної, у другому – методика «Чи можете Ви... (за В. Семиченко, В. Заслуженюк).

Зокрема, анкету для батьків молодших школярів і підлітків (методика І. Забродіної) складала 25 питань, які дозволяли визначити знання і уявлення батьків про вікові і індивідуальні особливості дитини молодшого шкільного і підліткового віку, про ефективні способи спілкування з нею, регулювання її поведінки і вирішення конфліктних ситуацій; усвідомлення батьками взаємозв'язку між проблемами дитини і стилем батьківського ставлення, власною батьківською компетентністю; конкретизувати уявлення батьків про реальний образ дитини і свої очікування стосовно неї (Додаток П).

Анкета «Чи можете Ви...» В. Семиченко, В. Заслуженюк складалась із 15 запитань – незакінчених речень, на які батькам пропонувалось дати один варіант відповіді із трьох запропонованих. Залежно від суми набраних балів батьків за результатами анкетування було умовно розподілено на три групи згідно їхньої здатності виховувати дитину за принципами гуманізму (Додаток У).

Метод тестування представлений у нашому дослідженні різноманітними діагностичними методиками такого типу. Вони застосовувалися для з'ясування сформованості показників критеріїв емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. Так, з метою виявлення сформованості показників критеріїв емоційно-ціннісного компонентів батькам пропонувалися тести: «Чи гуманно Ви ставитеся до своїх дітей» Н. Дятленко, тест «Три Я», тести «Функціонально-рольова узгодженість» В. Торохтія, тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги, В. Століна (шкали «Прийняття-відторгнення, «М'якість-суворість батьків») застосовувались для з'ясування сформованості показників критеріїв діяльнісного компонентів.

Приміром, тест – опитувальник батьківського ставлення до дітей (А. Варга, В. Столін) був зорієнтований на вияв особливостей прояву почуттів батьків стосовно дитини, сприйняття її особистісних

особливостей, розуміння власних поведінкових стереотипів, які практикуються в спілкуванні і взаємодії з дитиною. Він складається з 61 твердження, що визначають особливості батьківського ставлення до дитини за 5-ма шкалами:

1) «Прийняття-Відторгнення» виявляє інтегральне емоційне ставлення батька до дитини;

2) «Кооперація» визначає соціально-бажаний образ батьківського ставлення: емоціональне прийняття, емпатію і емоціональну підтримку дитини; співробітництво і рівноправ'я у взаєминах з нею; задоволення потреб дитини з врахуванням її індивідуальних особливостей;

3) «Симбіоз» відображає міжособистісну дистанцію в спілкуванні і взаємодії з дитиною;

4) «Авторитарна гіперсоціалізація» дозволяє визначити форму і спрямованість вимог до дитини, особливості батьківського контролю за поведінкою дитини, послідовність у застосуванні санкцій батьками;

5) «Маленький невдаха» уточнює особливості сприйняття і розуміння індивідуальних особливостей дитини батьком (матір'ю), її реального образу. (Повністю даний тест подано в Додатку Т).

Тестова методика «Функціонально-рольова узгодженість» В. Торохтія була спрямована на визначення вміння батьків (і дітей також) виявляти взаємодопомогу, тактовність і контактність у взаєминах з дітьми як показників діяльнісного компонента. Особливість застосування цієї методики полягала в тому, що опитувальник поділявся на «дорослий» і «дитячий» варіанти (по 20 запитань у кожному). Кожна з цих частин містила три шкали – «адекватність», «узгодженість» і «прихильність» (Додаток Ф).

Під час проведення анкетування і тестування для батьків застосовували також метод *бесіди*. Цей метод використовувався нами в якості допоміжного з метою пояснення батькам процедури проведення того чи іншого діагностичного методу і для того, щоб спонукати їх вільно висловлювати власні погляди і міркування щодо гуманізації взаємин у сім'ї. Задля цього користувалися методом емпатичного слухання. Суть методу, за визначенням К. Роджерса, полягає у створенні атмосфери зацікавленої розмови, спільного вирішення проблеми [457]. При цьому особливо важливим у спілкуванні з іншими, зокрема, батьками, є вміння побачити світ очима іншої людини при одночасному збереженні професійної об'єктивності.

Під час експериментальної роботи застосовувалися методи математичної статистики, що давало змогу одержати кількісні значення досліджуваних якісних властивостей.

Результат педагогічної діагностики полягав у визначенні:

– рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей (молодшого шкільного і підліткового віку) як узагальненої сукупності визначених критеріїв і показників когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів;

– рівнів сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку;

– типів сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку.

Інтерпретація включала аналіз та узагальнення одержаних у процесі проведення педагогічної діагностики даних, формулювання висновків, прогнозування подальшої процедури роботи.

Розроблена нами методика педагогічної діагностики була запроваджена на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи, що дало змогу одержати ймовірні дані у контексті визначених нами завдань для цього етапу дослідження.

3.2. Аналіз стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за діагностикою дітей молодшого шкільного віку

Вирішуючи перше завдання констатувального етапу дослідження – на основі визначених критеріїв і показників з'ясувати рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку, враховували психо-фізіологічні особливості дітей цього віку. Зокрема, зважали на те, що важливою особливістю розвитку дитини в цьому віці є зміна її соціальної позиції унаслідок того, що дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу. Це призводить до зміни системи її взаємин з іншими людьми, розширює і поглиблює їх. Дитина молодшого шкільного віку має більше можливостей для формування моральних якостей і позитивних рис особистості, ніж, скажімо, підліток, оскільки для молодшого школяра характерними є підвищена емоційність, довірливість, схильність до наслідування, сугестивність, податливість, наявність значного авторитету дорослих (батьків і вчителів), що у сукупності створює сприятливі передумови для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Однак, зважали й на те, що характеру молодших школярів притаманна імпульсивність та швидка зміна настрою, а діям – спонтанність та нестійкість. Отже, недостатній розвиток вольових процесів, вередування, упертість, недостатня стабільність системи моральних якостей молодших школярів можуть викликати труднощі у формуванні гуманних взаємин дітей цього віку з дорослими, зокрема, батьками.

В основу дослідно-експериментальної роботи з молодшими школярами покладалися визначені нами компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей, їх критерії та показники.

Для з'ясування рівня сформованості прояву гуманних батьківсько-дитячих взаємин до батьків з боку молодших школярів за критерієм «знання та уявлення про гуманні взаємини» в процесі педагогічної діагностики в початкових класах насамперед використовували метод опитування. Він мав на меті виявити рівень сформованості знань молодших школярів про такі гуманні якості, як доброта, чуйність, турботливість, милосердя; уявлень про поняття «гуманний» і «гуманність».

Оскільки 6-7 річні школярі через свої вікові особливості ще не можуть знати, що означають поняття «гуманний» і «гуманність», а зміст поняття «гуманний» можуть розкрити лише через конкретний образ, приклад, учинок (після пояснення вчителя), у запитаннях дітям цього віку поняття «гуманний» і «гуманність» не фігурували. Натомість дітям 1-х і 2-х класів ставили такі запитання:

- Про яку людину ми можемо сказати, що вона добра? чуйна?
- Яку людину можна назвати милосердною?
- Що означає – турбуватись (піклуватись) про іншу людину? Співчувати комусь?

Учням 3-х–4-х класів, поряд із запропонованими вище запитаннями, пропонували відповісти ще й на такі: «Як ви гадаєте, що таке гуманність?»; «Яку людину, на вашу думку, можна назвати гуманною?»

Аналіз відповідей дітей засвідчив, що незначна частина молодших школярів (загалом 14,4 %) продемонструвала досить повне розуміння того, яка людина є гуманною (через усвідомлення конкретних понять «доброта», «чуйність», «милосердя», «турботливість» тощо). На думку дітей цієї групи, доброю є людина, яка «любить інших людей», «піклується про інших», «уважна до навколишніх»; чуйна людина – це «добра і вихована людина», «яка добре ставиться до інших»; турботлива людина – це та, яка «турбується про людей і тварин», «добра душею».

Слід зазначити, що, характеризуючи моральні якості, які в сукупності визначають поняття «гуманність», молодші школярі 1-го і 2-го класів найперше співвідносили їх із собою, своїми вчинками. Типовими відповідями дітей цього віку були: доброта – це «коли я піклуюся про маму, тата, братика» (Оля К., 1-й клас), «коли я даю гратися своїй сестрі своїми іграшками» (Назар О., 2-й клас); чуйність – це «коли я прислухаюсь до прохань мами й тата» (Іван М., 2-й клас), «коли

молодший брат забив коліно, а я його пожалів» (Тимофій Р., 1-й клас); турботливість – «коли я допомагаю мамі чи бабусі» (Іванна Т., 1-й клас); «коли годую свого собачку, піккуюсь про нього» (Мишко Р., 1-й клас); милосердя – «коли жалієш бездомних тварин і береш їх до себе додому» (Гнат В., 2-й клас), «милосердна людина поступається якимось своїм бажанням» (Роман Г., 2-й клас), співчуття – «я співчував другові, коли у нього загубилась собака» (Ілля М., 1-й клас), «я була співчутливою до мами, коли вона хворіла» (Софія Ч., 2-й клас).

Діти більш старшої вікової групи (учні 3–4-х класів) показали розуміння того, що добра людина – це «не лише доброзичлива і привітна до інших, але й та, що ненавидить зло» (Антон М., 3-й клас), «людина, яка робить всім добро і співчуває бідним і хворим» (Оксана К., 4-й клас); «бажає зробити добро, в першу чергу, оточуючим людям, а потім подумає про себе» (Данило С., 4-й клас); турботлива людина – «яка піклується про інших, допомагає їм, якщо треба, ніколи не залишить у біді» (Дарина О., 3-й клас); співчутлива людина – «не лише говорить ніжні слова, але й допомагає на ділі» (Мирослава О., 4-й клас). Виявилось також, що деякі діти цього віку вже здатні розуміти сутність понять «гуманність», «гуманна людина», а не лише складових цих понять. Вони тлумачили гуманність, як «любов до людей», «турботу про інших», «коли люди не бажають один одному зла», «піклування в сім'ї та школі один про одного». За результатами аналізу відповідей цю групу молодших школярів було віднесено до високого рівня усвідомлення знань про гуманні якості за ідентичними показниками когнітивного компоненту.

У цілому вірні, проте неповні відповіді на поставлені вище запитання надали 53,9 % молодших школярів. Приміром, молодші школярі цієї групи вважають, що добра людина – це «гарна і вихована» (Оленка М., 1-й клас), «не засмучує маму і вчительку» (Марійка С., 3-й клас); чуйна людина – «добра, гарна» (Максим Ш., 2-й клас), «добра душею, ввічлива» (Настя К., 4-й клас); турботлива – «та, що турбується про гарне навчання» (Оксана П., 2-й клас), «багато трудиться для себе і батьків» (Назар О., 3-й клас). Діти цієї групи також пов'язували гуманні якості з певними вчинками, хоча в основному оцінювали не власні вчинки, а дії батьків: «У мене добра мама. Вона ніколи на мене не кричить» (Олена К., 1-й клас); «мама не дозволила мені гратися в комп'ютерну гру, а тато дозволив, бо він добрий і чуйний» (Богдан Р., 2-й клас). Відповіді дітей продемонстрували також не досить повне розуміння таких якостей, як співчуття й співпереживання: «Моя подруга захворіла, й не змогла прийти до Наталки на День народження в «Макдональдсі». А нам було так весело. Я їй співпереживаю» (Оксана Г., 3-й клас);

«Співчуття – це коли дитина хоче якусь дорогу іграшку чи айфон, а батьки не можуть їй цю іграшку купити» (Матвій П., 4-й клас). Такі відповіді дітей засвідчили спрощене усвідомлення ними понять співчуття й співпереживання, переважання матеріальних інтересів над духовними.

Дітей цієї групи було віднесено до середнього рівня усвідомлення ними знань про такі гуманні якості, як доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття і співпереживання.

Суперечливі, неправильні відповіді їх (чи повну відсутність) продемонстрували 31,7 % дітей молодшого шкільного віку. Приміром, вони стверджували, що добра людина – це «людина весела і всіх смішить»; турботлива людина – «турбує дорослих», «гарна»; не змогли дати ніякої відповіді – 12,3 % дітей. Відповідно, дітей цієї групи було віднесено до низького рівня усвідомлення вище названих понять.

Кількісні дані по класах, отримані в результаті застосування методу опитування, представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Знання молодших школярів про гуманні якості, %

Рівні усвідомлення молодшими школярами знань про гуманні якості	Розподіл молодших школярів по класах				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	Усього
Високий (грунтовні, усвідомлені знання)	14,3	13,9	14,5	14,2	14,4
Середній (фрагментарні, не досить повні знання)	53,5	54,2	54,3	53,8	53,9
Низький (помилкові знання або їх відсутність)	31,2	31,9	31,2	31,2	31,7

Сформованість знань молодших школярів про моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини, перевірялася за допомогою методики «Вибір» – модифікованого варіанту ігрового тестового завдання Н.Шагай «Допоможи Петрикові» (див.: додаток А). Процедурна робота полягала у тому, що вчитель розповідав (зачитував)

дітям оповідання «Як Петрик забажав стати добрим», а потім пропонував допомогти Петрикові віднайти мудрі поради цариці Гуманності, тобто вибрати зі списку запропонованих правильні, на думку дітей, відповіді на запитання. Після завершення роботи над методикою результати спочатку фіксувалися для кожної дитини, потім підраховували загальну кількість балів за всіма запитаннями, на які відповіла (чи не відповіла) дитина молодшого шкільного віку. Визначений на основі цього середній бал відповідав певному рівню сформованості у молодшого школяра відповідних знань: високому (грунтовні знання) – 16-11 балів, середньому (правильні, проте неповні знання) – 10-5 балів, низькому (помилкові знання чи їх відсутність) – 4-0 балів.

Дослідження виявило, що рівень знань молодших школярів стосовно моральних норм і правил поведінки, що в цілому характеризують гуманні взаємини в родині, прямо пропорційний віку дітей: знання учнів 3–4-х класів знаходяться на більш високому рівні у порівнянні зі знаннями молодших школярів 1–2-х класів. Так, 12,5 % учнів 1-х класів, 12,9 % учнів 2-х класів, 13,0 % третьокласників і 13,4 % четвертокласників (загалом 13,0 % молодших школярів) засвідчили наявність повних, усвідомлених знань щодо таких моральних норм, як: «прояв доброзичливості» («бажати всім добра і робити тільки хороші вчинки»); «щедрість» («бути щедрим на добрі справи, любити дарувати подарунки»); «турбота» (допомагати всім, хто цього потребує); «повага» (слухатися батьків, старших та охоче їм допомагати); «чуйність» («бути уважним і турботливим до інших»). Відповіді дітей цієї групи відзначались альтруїстичною налаштованістю допомагати близьким людям та всім, хто потребує допомоги, тому цю групу молодших школярів було віднесено до високого рівня усвідомлення знань про гуманні взаємини.

Середній рівень знань моральних норм і правил поведінки як показника когнітивного компонента виявили 52,7 % молодших школярів, з них: 50,3 % учнів 1-х класів, 51,8 % учнів 2-х класів, 52,2 % учнів 3-х і 52,7 % учнів 4-х класів. Їхній вибір засвідчив в цілому правильне розуміння моральних норм і правил поведінки, що виражають гуманні взаємини в родині, проте з егоїстичною спрямованістю. Діти цієї групи обрали такі позиції: «робити добрі вчинки лише тим людям, які роблять щось хороше тобі», «виконувати доручення батьків за їхнім проханням», ділитися своїми іграшками, речами з тими дітьми, які також діляться з тобою» тощо.

До низького рівня усвідомлення знань моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми, віднесено невірні, неусвідомлені відповіді молодших школярів, такі

як: «Чуйна людина – це людина байдужа», «бути доброзичливим означає – не жити за законами «добра» тощо. До цієї групи було віднесено 32,3 % молодших школярів (34,2 % учнів 1-х класів, 32,2 % учнів 2-х класів, 29,1 % учнів 3-х класів і 30,9 % учнів 4-х класів). Проведений нами аналіз показав, що збільшення усвідомлення знань про моральні норми поведінки, які відповідають гуманним взаєминам у сім'ї, відбувається від 1-го до 4-го класу, що вважали цілком природним.

З метою перевірки достовірності даних про рівень знань молодших школярів за ідентичними показниками когнітивного компоненту, а також з'ясування, наскільки молодші школярі усвідомлюють необхідність виконання певних обов'язків у сім'ї, застосовували модифікований варіант методики «Заверши історію» (додаток Б) [104, с. 34-35].

Процедурна робота полягала в тому, що молодшим школярам в індивідуальному порядку зачитувались по черзі чотири незавершені історії з сімейного життя. Пропонувалось продовжити кожен з них, у разі утруднення дітям ставились допоміжні запитання. Відповіді дітей записувались на диктофон. Після цього здійснювалась обробка результатів. Рівень усвідомлення дітьми молодшого шкільного віку знань про норми гуманної взаємодії в родині оцінювався за 3-бальною системою:

0 балів – дитина не може оцінити вчинки дітей;

1 бал – дитина оцінює поведінку дітей як позитивну чи негативну (правильну чи неправильну, хорошу чи погану), проте оцінку не мотивує і моральну норму, яка відповідає нормам гуманної поведінки, не формулює;

2 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, проте не мотивує свою оцінку;

3 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей і мотивує свою оцінку.

Застосовуючи цю методику, ми враховували, що можемо отримати не зовсім об'єктивні факти, оскільки молодший школяр доволі часто може говорити те, що від нього бажають почути. Тому завдання тестової методики уточнювали за допомогою запитань: «Як би ти вчинив на місці Наталі? Каті? Василька? Романа? Чому ти так гадаєш?»

Аналіз відповідей дітей засвідчив, що ґрунтовні правильні знання, які супроводжувались усвідомленням необхідності виконувати певні обов'язки в сім'ї (відповідає високому рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за даним показником когнітивного компонента) були виявлені лише в 12,4 % дітей.

Більшість відповідей молодших школярів 1–4-х класів характеризувалась неповним усвідомленням виконання обов'язків у сім'ї (дітей, що продемонстрували такий рівень знань, було 52,7 %, суттєвих відмінностей стосовно знань учнів кожного класу не виявлено). Цю групу молодших школярів було віднесено до середнього рівня усвідомлення дітьми знань за даним компонентом.

Спостережено, що у сім'ї «правила поведінки» часто співвідносяться з наказами батьків, які прив'язуються до певних поведінкових актів і зазвичай мають характер заборон. Ці факти розглядали як несприятливі для формування гуманних взаємин. Характерно, що більше третини молодших школярів виявили майже повне нерозуміння своїх обов'язків у сім'ї (діти не змогли правильно оцінити поведінку дітей в даних ситуаціях, характеризувалися низьким рівнем знань стосовно норм гуманної поведінки).

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості знань про норми і правила гуманної взаємодії (за тестовими методиками «Допоможи Петрикові» й «Заверши історію») подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні усвідомлення молодшими школярами знань
про норми гуманної взаємодії в сім'ї, %**

Рівні Класи	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	Всього
Високий (грунтовні правильні знання, повна мотивована оцінка ситуації, усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки в сім'ї)	12,1	12,3	13,3	14,0	12,7
Середній (фрагментарні знання, неповна мотивована оцінка ситуації, неповне усвідомлення виконання обов'язків у сім'ї)	52,5	52,1	51,6	52,3	52,4
Низький (неповні знання, нездатність сформулювати власну оцінку ситуації, повне нерозуміння своїх обов'язків у сім'ї)	35,4	35,6	35,1	33,7	34,9

В узагальненому вигляді розподіл дітей молодшого шкільного віку за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за когнітивним компонентом представлено в табл. 3.6.

Отже, за критерієм «Знання та уявлення про гуманні якості й гуманні взаємини» умовно було виокремлено 3 групи молодших школярів.

Першу групу склали діти молодшого шкільного віку, які засвідчили наявність повних усвідомлених знань про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки, що характеризують гуманні взаємини батьків і дітей; усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків. Таких дітей молодшого шкільного віку виявилось 13,4 %. Ця група дітей відповідала високому рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку за когнітивним компонентом.

До 2-ї групи (53,2%) віднесено дітей молодшого шкільного віку, знання яких про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки в сім'ї, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми, були не досить повними і усвідомленими; їхні висловлювання нерідко носили оцінковий характер. Ця група дітей відповідала середньому рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за критерієм «знання та уявлення про гуманні взаємини».

До 3-ї групи (відповідає низькому рівню) віднесено дітей молодшого шкільного віку, які продемонстрували неповні та неусвідомлені знання або ж повну їх відсутність щодо гуманних якостей й гуманних взаємин та відповідних правил поведінки в родині. Таких дітей було 33,4 %.

Отже, можна констатувати, що загалом для дітей молодшого шкільного віку характерне поверхневе знання гуманних понять і відповідних норм поведінки.

Таблиця 3.6

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (за когнітивним компонентом), %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,5	53,4	34,1
2 клас	13,0	53,3	33,7
3 клас	14,0	52,9	33,1
4 клас	14,2	53,1	32,7
Всього	13,4	53,2	33,4

Молодший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю, сприйнятливістю, розвитком соціальних емоцій: вчинки набувають певного сенсу, встановлюється емоційна єдність з іншими людьми, насамперед, з батьками, формується здатність співчувати, виникає потреба передавати свої переживання іншим, дитина починає оволодівати мовою почуттів. Зміни в емоційній сфері молодшого школяра впливають на характер його поведінки: дитина стає більш стриманою у вираженні своїх емоцій, зростає розуміння характеру переживань інших людей та здатність до співпереживання їхнього емоційного стану. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток морально-етичних почуттів, які набувають більш стійкого характеру, ніж, скажімо, у дошкільному віці. У молодших школярів також більш інтенсивно формуються соціально позитивні переживання, зокрема такі, як співчуття, співпереживання, що призводять до мотивації вчинків, добровільної відмови від задоволення, чогось цінного для себе заради благополуччя іншої людини.

З метою з'ясування здатності молодших школярів оцінювати і розрізняти власні емоційні стани та прояви, співвідносити їх з вимогами батьків (як показника емоційно-ціннісного компонента) застосовувалась адаптована методика О. Лістік «Оціни власні емоції» [206]

Діагностична процедура полягала в тому, що спочатку дітям пропонувалося розглянути піктограми із зображенням різних емоцій (злість, радість, роздратованість, страх, жаль, образа, хитрість, настороженість, спокій, мрійливість, сором, здивування, смуток, байдужість) і назвати їх. Потім пропонували згадати й назвати інші знайомі дітям емоції, хоча вони й не були зображені на піктограмах, згодом – обрати три найкращі й три найгірші, на їх погляд, емоції. Наступним кроком дослідження за цією методикою було – самостійно оцінити емоції, які діти відчували на момент проведення діагностики й відібрати відповідні піктограми. На завершення респондентам показували картинки із життєвими ситуаціями і пропонували до кожної із них назвати ті емоції, які дитина відчувала б, якби була на місці персонажів. На малюнках були зображені такі сюжети: 1) група дітей не приймає у гру хлопчика; 2) хлопчик руйнує споруду із цеглин, яку буде будувати інший; 3) дівчинка впала і розбила чашку; 4) хлопчик знаходиться біля хворої мами, яка лежить у ліжку; 5) діти святкують день народження.

Результати діагностики за цією методикою дозволили зробити такі висновки. Перша частина роботи не викликала у молодших школярів жодних труднощів: переважна більшість дітей (65,2%) швидко і правильно зорієнтувалася (з невеликими похибками) у значеннях різних піктограм, змогла вірно визначити три найкращі і три найгірші, на їх погляд, емоції, зуміла досить об'єктивно оцінити свої емоції у момент

діагностики (переважав вибір піктограми з позитивними емоціями). Ця група дітей була віднесена до середнього рівня прояву емпатійних станів.

Із наступним завданням – диференціювати і співвіднести свої емоції і почуття щодо представлених сюжетів – досить успішно справились лише 15,6 % дітей молодшого шкільного віку. Відносно першого сюжету, діти цієї групи обрали – подив, смуток, жаль; другого – смуток, подив, образу; третього – сором і смуток; четвертого – смуток, жаль; п'ятого – радість, мрійливість. Всі обрані позиції відповідали високому рівню уміння диференціювати почуття, а також визначали наявність доброзичливого ставлення до навколишніх, навіть у ситуації образи чи агресії. Отже, діти цієї групи продемонстрували високий рівень уміння оцінювати і розпізнавати власні емоційні стани й прояви та співвідносити їх з вимогами дорослих, зокрема, батьків.

Групу, яка відповідає низькому рівню сформованості здатності оцінювати власні емоційні стани та співвідносити їх із вимогами дорослих (18,2 %) склали діти, які неадекватно, а подекуди навіть агресивно реагували на запропоновані ситуації. Реакцією дітей цієї групи на перших два сюжети були – злість, роздратованість, образа, настороженість; їхні пояснення носили агресивний характер. До цієї ж категорії було віднесено дітей, які не змогли адекватно оцінити ситуацію та визначитися зі своїми емоціями.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку є здатність легше зрозуміти емоції, які виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях. Проте діти цього віку не завжди можуть висловити емоційні переживання словами. Тому для більш об'єктивного з'ясування емоційно-ціннісного ставлення дітей молодшого шкільного віку до себе та членів своєї сім'ї використовували метод проєктивного малюнка «Моя сім'я» [372].

Процедурна робота за цією методикою полягала в тому, що молодшим школярам пронувалося намалювати себе в оточенні інших членів сім'ї. Малюнки дітей оцінювалися за такими критеріями: вибір кольору, розмір і місце дитини на малюнку, наявність всіх частин тіла й додаткових деталей у зображенні дитиною людей.

Аналіз малюнків виявив, що емоційний стан більшості дітей молодшого шкільного віку – позитивний (74,5%, показники по класах суттєво не відрізнялися). Малюнки в переважній більшості дітей були досить яскравими, зображення людей чіткими. Близько третини дітей (30,4%) зобразили себе на одному рівні з батьками, що вказує на позитивне сприйняття себе та високу самооцінку. Нечисельними були зображення (22,5%), на яких дитина й батьки тримаються за руки, що засвідчує тісний психологічний контакт між ними. Лише на 7,3% дитячих малюнках люди зображені із чітко окресленими пальцями рук, що

говорить про розвинену здатність дитини до взаємодії з оточуючими. На 18,6% малюнків діти не зобразили себе у колі сім'ї, аргументуючи це різними причинами: «Я у школі», «Я граюся в іншій кімнаті», «Я у бабусі». Це свідчить про низький статус та відмежованість дитини від сімейних взаємин. Близько третини молодших школярів (35,2%) зобразили себе непропорційно малими у порівнянні з фігурами батьків на малюнку, що засвідчило їхню низьку самооцінку. Завдяки аналізу окремих деталей, з'ясувалось, що 60,3% дітей чітко зобразили шию і 35,4% – дрібні предмети, що інтерпретувалося як здатність керувати своїми почуттями та стримувати емоції, що загалом є цінним для формування гуманних взаємин.

З метою з'ясування умінь та потреб молодших школярів відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з ними використовувались методи опитування та тестування.

На цьому етапі спочатку визначалась міра прихильності молодших школярів до батьків, інших членів сім'ї, а вже потім – характер емоційного ставлення до них. З цією метою застосовувалась методика Д.Біджієвої «Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї» (див. додаток В) [41, с. 224–225].

Процедурна робота за цією методикою полягала в тому, що дітям пропонувалось відповісти на наведені вчителем запитання шкали прихильності (вона містила 10 запитань). Молодшим школярам пропонувалось обрати відповіді на поставлене запитання: «Якби я був чарівником, я ... (варіанти відповідей були наведені). Після відповідей дітей на всі 10 запитань підраховувалась загальна кількість вибірок стосовно кожного члена сім'ї, причому одна вибірка прирівнювалась до одного балу. Бралось до уваги, що той із сім'ї, який набрав найбільшу кількість балів, був тою людиною, до якої дитина відчуває найбільшу прихильність; натомість, член сім'ї, який набрав найменшу кількість балів або не набрав жодного балу, вважався джерелом дискомфорту дитини в сім'ї.

Завдяки аналізу одержаних результатів з'ясувалось, що молодші школярі відчувають найбільшу прихильність до мами, до того ж результати вибірки відповідей хлопців і дівчат майже не відрізнялись. Так, відповіді 79,7% дітей 1–2-х класів і 68,2% – 3-4-х класів засвідчили, що вони: ніколи би не розлучались з мамою; ходили би слідом невидимкою за мамою; бажали б завжди у своїх снах бачити маму; ділились би з мамою своїм чаклунством; дарували б мамі незвичайний подарунок; створювали казкову машину; будували б найкрасивіший палац; брали на безлюдний острів маму; випікали для мами смачний пиріг; придбали б для мами найкрасивіше вбрання (останні два пункти були уподобанням здебільшого

дівчат молодшого шкільного віку). Тато посів друге місце за шкалою прихильності – він фігурував у відповідях 34,1% і 1–2-х класів і 37,4% дітей 3–4-х класів), третє – бабуся (дідусь) – 23,8% дітей 1–2-х класів і 20,2% дітей 3–4-х класів відповідно. Отримані дані засвідчили, що сестра (брат) зайняли останнє місце за шкалою прихильності, що пояснюється, на наш погляд, наявністю ревнощів і суперництва до сиблінгів.

З метою перевірки достовірності даних про міру і характер прихильності молодших школярів до батьків паралельно застосовували тест О. Лідерса, І. Анісимова «Діагностика емоційних взаємин у сім'ї» [203, с. 118].

Запроваджуючи цю методику, дітей молодшого шкільного віку вводили в ігрову ситуацію «Пограємо в пошту». Дитину просили виконати роль «листоноші» і надіслати листи собі, іншим членам сім'ї та пану «Незнайомцю» (якщо не було інших адресатів). Після цього дитині пропонували прочитати у випадковому порядку висловлювання на картках (для першокласників ці висловлювання зачитувались), пропонували обрати для них адресатів. Обрані картки дитина кидала в скриньки, що розміщались біля відповідних фігур членів сім'ї, обраних дитиною в якості адресата. Висловлюваннями були: а) твердження, які свідчили про позитивне чи негативне ставлення до членів сім'ї, до себе – так звані вихідні чи реальні почуття («цей член сім'ї добрий», «інколи я ненавиджу цього члена сім'ї»); б) висловлювання позитивного чи негативного змісту, що свідчили про ставлення членів сім'ї до дитини в її сприйнятті чи уявленні – так звані уявні почуття («цей член сім'ї прагне бути зі мною», «цей член сім'ї завжди вислуховує мене»); в) висловлювання, які свідчили про ставлення з боку батьків, що не відповідають віку дитини, приміром, про надлишок турботи й опіки з боку батьків («з цим членом сім'ї тато проводить забагато часу», «мама турбується, що цей член сім'ї дуже мало їсть»).

Обробляючи результати тесту, записувались номери запитань, які «надсилались» кожному члену сім'ї, а вже потім підраховувалась сума балів, отриманих кожним уявним адресатом (послання оцінювалось в 1 бал). Таким чином вираховувалось загальне ставлення дитини до кожного члена сім'ї як різниця між позитивними і негативними почуттями до нього. На основі порівняння сум балів, отриманих членами сім'ї, визначалась особа, яка є найбільш значущою для дитини в сімейному оточенні.

Порівняння числа посилок, отриманих батьком і матір'ю, дозволило обрати найбільш значущого з батьків для дитини. Результати діагностики засвідчили, що для дітей молодшого шкільного віку більш значущими є взаємини з матір'ю (62,3% учнів 1–2-х класів та

59,5% учнів 3–4-х класів засвідчили позитивне ставлення до матері). До батька відповідне ставлення виявило 37,7% учнів 1–2-х класів та 40,5% учнів 3–4-х класів. Узагальнені результати із зафіксованою відмінністю у ставленні дітей молодшого шкільного віку до кожного з батьків відображено в табл. 3.7

Таблиця 3.7

Характер ставлення дітей молодшого шкільного віку до батьків, %

Характер ставлення	З боку	дітей	З боку	Батьків
Знак ставлення	До батька	До матері	Від батька	Від матері
Позитивне	37,4	67,4	47,6	83,2
Амбівалентне	54,5	32,6	39,6	16,8
Негативне	8,1	0	12,8	0

Аналіз даних таблиці дозволив стверджувати, що частка дітей, які відчувають суперечливі почуття до татусів, за кількістю переважає частку дітей, які відчувають такі ж почуття до матерів. Якщо матері сприймають у цілому дітей позитивно, то сприйняття дітей батьками (татусями) неоднозначне: поряд з позитивним переважає і амбівалентне сприйняття почуттів, які отримують діти від батька. При цьому, дітей, які отримують позитивні почуття татуса до себе, менше в порівнянні з подібним ставленням матері.

Наведені в таблиці дані повною мірою корелюються з результатами попередньої діагностики, що засвідчило їхню вірогідність.

Ставлення молодших школярів до морально-етичних правил міжособистісної взаємодії в сім'ї перевіряли за допомогою методики «Що таке добре і що таке погано» (Додаток Д) [104]. Діагностична процедура роботи над цією методикою полягала в тому, що молодшим школярам пропонували навести приклади: принципового вчинку; зла, яке заподіяли їм інші люди; хорошої справи відносно батьків, інших членів сім'ї, свідком якої вони стали; справедливої реакції мами (тата) чи когось із дорослих на прояв якогось негативного вчинку з боку дитини; прояву відповідальності; прояву безвідповідальності тощо.

Рівень ставлень молодших школярів до правил і норм міжособистісної взаємодії як регуляторів гуманних взаємин оцінювався за трибальною шкалою:

1 бал – якщо в дитини сформовані хибні уявлення про дане етичне поняття (низький рівень);

2 бали – якщо уявлення про етичне поняття правильне, але недостатньо чітке (середній рівень);

3 бали – наявність повного і чіткого уявлення (високий рівень).

Рівні ставлення молодших школярів до правил міжособистісної взаємодії в сім'ї вимірювалися з огляду на оцінки, які вони подавали тому чи іншому вчинку за шкалою «добро – зло».

Аналіз відповідей дітей засвідчив, що стійке позитивне ставлення зафіксовано в 13,4% молодших школярів (у 11,4% учнів 1-х класів, 12,9% учнів 2-х класів, 14,2% в учнів 3-х класів, 15,1 % учнів 4-х класів). Фрагментарне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї зафіксовано у 52,6% молодших школярів (у 52,7 % першокласників, 52,5% другокласників, 52,6 % третьокласників, 52,3 % учнів четвертих класів); негативне ставлення – у 34,8 % молодших школярів (у 35,9 % учнів 1-х, 35,0 % 2-х, 34,4 % 3-х, 34,2 % учнів 4-х класів).

В узагальненому вигляді розподіл дітей молодшого шкільного віку за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за емоційно-ціннісним компонентом представлено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (за емоційно-ціннісним компонентом), %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	11,4	52,7	35,9
2 клас	12,9	52,5	35,0
3 клас	14,2	52,6	34,4
4 клас	15,1	52,3	34,2
Всього	13,4	52,6	34,8

Отже, за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення» умовно було виокремлено 3 групи молодших школярів.

Першу групу дітей молодшого шкільного віку вирізняло те, що вони показали вміння розпізнавати власні емоційні стани та прояви, здатність усвідомлювати емоції своїх батьків; наявність потреби відчувати переживання батьків, у разі необхідності їм співчувати й співпереживати; стійке позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, готовність їх виконувати задля батьків. Таких дітей молодшого шкільного віку виявилось 13,4 %. Ця група дітей відповідала високому рівню

сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку за емоційно-ціннісним компонентом.

До 2-ї групи (52,6%) віднесено дітей молодшого шкільного віку, які показали часткове вміння розпізнавати власні емоційні стани та прояви, ситуативну здатність усвідомлювати емоції своїх батьків. Діти цієї групи загалом усвідомлюють потреби відчувати переживання батьків, хоча не завжди здатні їм емпатійно співчувати й співпереживати; їм притаманне позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, проте готовність їх виконувати задля батьків є ситуативною. Ця група дітей відповідала середньому рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за критерієм «емоційно-ціннісне ставлення».

До 3-ї групи (відповідає низькому рівню) віднесено дітей молодшого шкільного віку, які продемонстрували недостатню здатність розпізнавати власні емоції та емоції батьків, неусвідомлення потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати й співпереживати; неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії заради батьків. Таких дітей було 34,8 %.

Ці дані вказують на те, що загалом дітей молодшого шкільного віку характеризує недостатнє емоційно-ціннісне ставлення до батька і матері.

Для успішного формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин велике значення має змістовний бік таких взаємин, оскільки передбачає здатність проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття, співпереживання до батьків; уміння свідомо аналізувати свої рішення, дії та відповідати за їхні наслідки; надання безкорисливої допомоги, прояв привітності й тактовності у спілкуванні.

З метою виявлення рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку за критерієм «вміння виявляти гуманні взаємини в реальному житті», застосовували метод розв'язання проблемних ситуацій (модифіковану методику О. Данилевської). Наведемо приклади ситуацій, які застосовувались у роботі з молодшими школярами:

Ситуація 1.

Прийшовши після школи додому, Андрій побачив, що у його кімнаті немовби пронісся вихор – його речі, іграшки, книги – розкидані по підлозі. Це постарався його 6-річний брат, який вирішив у відсутність старшого прибрати у його кімнаті. Обурений хлопець зірвався на крик. Зопалу, він навіть схватив молодшого брата і надавав йому ляпасів.

Після ознайомлення з ситуацією дітям ставились такі запитання:

Як ви гадаєте, чи є вірною поведінка Андрія у цій ситуації?

Чиї моральні права він порушив?

Як би ви вчинили на його місці?

Чи були порушені права Андрія?

Молодшим школярам також пропонувалося завдання завершити цю ситуацію на свій розсуд так, щоб Андрій змінив свою поведінку. Потім учням давалося завдання змалювати власний варіант поведінки, тобто розповісти, як би вони вчинили у подібній ситуації.

Під час обговорення ситуації 56,8 % молодших школярів висловили переконаність у тому, що Андрій вчинив неправильно. На те, що він порушив моральні права брата, надававши йому ляпасів, вказало 21,7% молодших школярів; 15,9 % молодших школярів відзначили, що молодший брат порушив право Андрія на особисту недоторканість, і тому Андрій вчинив вірно; 5,6 % дітей не змогли нічого відповісти.

Продовжуючи ситуацію зі зміною поведінки Андрія, дітьми були запропоновані такі варіанти: Андрій повинен розпитати брата, чому він зробив розгардіяш у його кімнаті, доки його не було – 14,5 % молодших школярів; Андрій повинен вибачитися за свою поведінку – 17,2 % дітей молодшого шкільного віку. Частина учнів зрозуміли, що Андрій вчинив погано, але не могли пояснити, чому саме, і як виправити ситуацію (24,0 % молодших школярів). Водночас близько половини молодших школярів не бачили в поведінці Андрія нічого поганого («треба ж було йому покарати брата за розкидані речі») – такий висновок озвучило 44,3 % молодших школярів.

На пропозицію надати свій варіант поведінки (розповісти, як би вони вчинили в подібній ситуації) відповіді молодших школярів розподілилися таким чином: «не звернув би увагу» (18,7 % молодших школярів), «спитав би, хто це зробив» (11,6 % учнів молодшого шкільного віку), «пожалілася б мамі/татові» (40,8 % молодших школярів), «розповів би бабусі/дідусю» (28,9 % молодших школярів).

Ситуація 2.

Під час спільного сімейного обіду Сашко ненароком розлив юшку. Сестри Катерина і Леся почали докоряти Сашкові через його невихованість. Сашко не став сперечатися, а вибачився, витер стіл й прибрав підлогу.

Обговорення ситуації проходило за такими запитаннями:

- Чи погоджуєтесь ви з Катериною, що Сашко невихований?
- Чи є поведінка дівчат виявом вихованості? Чому?

Під час обговорення висловлювалися різні думки. Близько половини молодших школярів вважала, що Сашко не вихований, тому зауваження дівчат щодо його поведінки визнавалися цілком слухними. Тобто, спрацювало знання правил та обов'язків у сім'ї – не бруднити в спільних місцях. Проте соціально-моральний бік проблеми пройшов повз увагу дітей. Лише 8,9 % молодших школярів зауважило, що Сашко

вчинив правильно, вибачився і прибрав за собою, тоді як дівчатка повели себе невиховано, поспішаючи зробити зауваження. Більше третини дітей (39,7 % молодших школярів) не побачили в цій ситуації ніякого конфлікту («Сашко набруднив, йому зробили зауваження, він за собою прибрав – все в порядку»). Решта молодших школярів (51,4%) заявила, що «прибирати – це справа мами чи бабусі, хлопчик не повинен прибирати».

Результати опрацювання відповідей молодших школярів у загальному вигляді представлено у табл. 3.9.

Отже, результати діагностики засвідчили, що не всі учні володіють правилами гуманної міжособистісної взаємодії (здатністю проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття й співпереживання), часто надають перевагу не стільки прояву власної активності, а, здебільшого, зверненню до суджень авторитетних дорослих.

Таблиця 3.9

Розподіл відповідей молодших школярів за вирішенням проблемних ситуацій, %

Рівні	Класи				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	Всього
Правильне, самостійне вирішення проблемних ситуацій (високий рівень)	8,0	8,3	9,4	9,6	8,8
У цілому правильне вирішення проблемних ситуацій за допомогою дорослого (середній рівень)	51,3	52,8	54,4	56,5	53,7
Неправильне вирішення проблемних ситуацій (низький рівень)	40,7	38,9	36,2	33,9	37,5

З метою з'ясування уміння дотримання правил міжособистісної взаємодії молодшими школярами як показника діяльнісного компонента застосовували методику «Програшна лотерея» (М.-Т. Бурке-Бельтран) [104, с. 46].

Молодшим школярам пропонувалося пограти у гру «Програшна лотерея». Спочатку дітям показували виграшний білет і повідомляли, що той учень, хто витягне його, одержить цікавий приз (насправді цей білет до коробки не клався). Діти мали по черзі витягувати білети, не

показуючи їх нікому, а тільки повідомити, якщо білет виграшний (подивитися самому і покласти назад до коробки).

Дотримання правил міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки оцінювалося відповідно до дій молодших школярів у цій ситуації. Дані спостережень засвідчили, що майже відразу свідомо негативну відповідь (правильну) дало 15,7 % учнів 1-х класів, 16,3 % учнів 2-х класів, 15,4 % учнів 3-х класів, 15,0 % учнів 4-х класів. Після деяких роздумів і коливань правильний вибір зробило 48,7 % першокласників, 52,5 % молодших школярів 2-х класів, 50,4 % учнів 3-х і 48,3 % учнів 4-х класів. Інші молодші школярі заявили, що вони витягли виграшний білет і мають одержати приз. Хоча слід визнати, що близько половини з них зробили це після деяких коливань.

Наведені дані засвідчили нестійкість поведінкових реакцій у досить помітного відсотка молодших школярів, а також те, що у багатьох молодших школярів знання про гуманні взаємини не узгоджуються з реальною поведінкою. При цьому виявлена тенденція збільшення кількості таких молодших школярів від 1-го до 4-го класу, що розглядалось як недолік, що утруднює формування у цих учнів гуманних взаємин до батьків.

Для з'ясування рівнів прояву гуманності у взаєминах з іншими, і, насамперед, з батьками важливе значення має вміння дітей вступати в міжособистісну взаємодію. Для з'ясування цього вміння враховували напрацювання вчених І.Трухіна й О.Шпака [398], які пропонують виокремлювати такі типи прояву міжособистісних взаємин, як: егоїстичний, конкурентний, гуманний. Характеристики означених типів поведінки ми модифікували відповідно до прояву гуманної взаємодії дітей до членів сім'ї.

1. Егоїстичний тип різниться байдужим ставленням дитини до батьків, інших рідних. Дитина часто капризна, влаштовує істерики, коли їй не купують бажану іграшку. Відмовляється виконувати домашні обов'язки. Таких дітей не дуже люблять брат/сестра в сім'ї (однолітки в класному колективі) і вони часто залишаються на самоті. Зрозуміло, що в цьому випадку сформованість гуманних взаємин має низький рівень, що в цілому ускладнює процес їх формування.

2. Конкурентний тип засвідчує цілком усвідомлене розуміння дитиною того, що для позитивного сприйняття її іншими, в тому числі батьками, іншими членами родини необхідно з усіма бути доброзичливою, ввічливою, привітною. Дитина, яка дотримується цього типу взаємин, бачить у сестрі/браті/однолітку насамперед конкурента, якого необхідно обійти, тому що перемоги інших викликають у неї заздрість, образу, засмучення від того, що вона не перша. З одного боку,

така дитина діє на засадах морально-етичних норм, але з іншого – не виявляє ініціативи, активності, намагається підлаштуватися під оточуючих. Дітей такого типу відносили до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків.

Гуманний тип характеризують такі поведінкові прояви: дитина охоче вступає у міжособистісні контакти, з увагою і повагою ставиться до батьків, інших у сім'ї та поза нею, допомагає їм, уміє співпереживати, намагається проявляти гуманні якості. Цей тип вважали найбільш сприятливим для прояву гуманності у взаєминах, тобто розглядали як свідчення високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодшого школяра.

Виявлення притаманних молодшим школярам типів міжособистісної взаємодії здійснювалося за допомогою цілеспрямованих педагогічних спостережень, які здійснювались як у школі під час виховних годин, природного міжособистісного спілкування дітей на перервах, у групі продовженого дня – за участю класних керівників, так і в сім'ї – за участю батьків. Було встановлено, що в чистому вигляді кожний тип зустрічається доволі рідко. Проте, в міжособистісних взаєминах можна тією чи іншою мірою зафіксувати прояв кожного з них. Узагальнені результати педагогічних спостережень, спрямованих на виявлення притаманних молодшим школярам типів міжособистісної взаємодії у сім'ї, подано в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Розподіл молодших школярів за типами міжособистісних взаємин в сім'ї, %

Типи	Міра прояву		
	Виявляється постійно	Виявляється ситуативно	Відсутня
Гуманний	10,1	32,5	57,4
Конкурентний	51,6	40,2	8,2
Егоїстичний	32,4	48,1	19,5

Результати вказують на те, що більшість молодших школярів належить до конкурентного типу. Цей же тип взаємодії найчастіше має і ситуативні прояви. З'ясувалося, що гуманний тип взаємодії і за шкалою «виявляється постійно», і за шкалою «виявляється ситуативно» притаманний значно меншій кількості молодших школярів.

Узагальнені результати констатації за всіма показниками діяльнісного компоненту представлені в таблиці 3.11.

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (за показниками діяльнісного компоненту), %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,2	51,5	36,3
2 клас	13,0	52,0	35,0
3 клас	12,8	52,8	34,4
4 клас	13,4	52,6	34,0
Всього	12,8	52,3	34,9

З огляду на результати констатувального етапу експерименту, відповідно до визначених критеріїв і показників були окреслені типологічні групи молодших школярів, кожна з яких відповідала певному рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів.

Типологічну групу *високого рівня* склали молодші школярі, які характеризувалися: наявністю повних усвідомлених знань про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки, що визначають гуманні взаємини батьків і дітей; усвідомленням необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків; вмінням розпізнавати власні емоційні стани та прояви, здатністю усвідомлювати емоції своїх батьків; наявністю потреби відчувати переживання батьків, у разі необхідності їм співчувати й співпереживати; стійким позитивним ставленням до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, готовністю їх виконувати задля батьків; постійним дотриманням правил міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки; наявністю гуманного типу взаємодії стосовно батьків.

Належність до типологічної групи *середнього рівня* сформованості прояву гуманних взаємин до батьків передбачала: наявність не досить повних і не досить усвідомлених знань молодших школярів про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки в сім'ї, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми; часткове вміння розпізнавати власні емоційні стани та прояви, ситуативну здатність усвідомлювати емоції своїх батьків; достатнє усвідомлення потреби відчувати переживання батьків, разом з тим ситуативну здатність їм емпатійно співчувати й співпереживати; загалом позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, проте несистематичну готовність їх виконувати задля батьків; ситуативне дотримання правил

міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки; прояв конкурентного типу взаємодії стосовно батьків.

Типологічну групу **низького рівня** сформованості прояву гуманних взаємин до батьків склали діти молодшого шкільного віку, яким властиві неповні та неусвідомлені знання про гуманні якості й гуманні взаємини та відповідні правила поведінки в родині або ж повна їх відсутність; недостатня здатність розпізнавати власні емоції та емоції батьків, неусвідомлення потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати й співпереживати; неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії заради батьків; недотримання правил міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки; прояв егоїстичного типу взаємодії стосовно батьків.

Розподіл дітей молодшого шкільного віку за загальними рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів, у %

Рівні	Показники по класах				
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	Усього
Високий	12,0	12,8	13,2	13,7	12,9
Середній	52,6	52,6	52,9	52,6	52,6
Низький	35,4	34,6	33,9	33,6	34,5

Отже, як засвідчують дані табл. 3.12, найбільша кількість молодших школярів за всіма класами належить до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Прикметно, що зафіксована майже однакова наповнюваність середнього рівня у всіх молодших класах.

До високого рівня загалом віднесено порівняно невелику кількість молодших школярів, але тут простежується тенденція збільшення наповнюваності чисельності учнів цього рівня від 1-го до 4-го класу. Це зумовлює і зменшення кількості молодших школярів з низьким рівнем сформованості гуманних взаємин від 1-го до 4-го класу, що загалом розглядаємо як позитивний момент. Тобто можна зробити припущення, що у навчально-виховному процесі початкової школи приділяється певна увага формуванню гуманних взаємин, проте, зважаючи на отримані дані, вона є недостатньою.

Це потребує розробки й запровадження педагогічних умов, орієнтованих на подолання виявлених недоліків.

3.3. Аналіз стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за діагностикою дітей підліткового віку

Вивчаючи сформованість прояву гуманних взаємин до батьків з боку підлітків за критерієм «знання та уявлення про гуманні взаємини» (знання про гуманність, гуманні якості (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання), гуманні взаємини; усвідомлення моральних норм і правил поведінки, що характеризують гуманні взаємини батьків і дітей та їх дотримання в сім'ї), зважали на особливість когнітивної сфери підлітків. Зокрема, брали до уваги те, що для дітей підліткового віку характерними є прагнення до пізнання, диференціація інтересів, підвищена активність, ініціативність, наполегливість, завзятість у досягненні мети, уміння долати перешкоди. У цей віковий період, завдяки зміні соціальної ситуації розвитку особистості підлітка, розширюється обсяг, зміст і характер діяльності дитини, виникають суттєві зміни, зумовлені перебудовою наявних психологічних структур, встановлюються нові зв'язки та утворення, закладаються основи свідомої поведінки, виокремлюється загальна спрямованість на формування моральних принципів та соціальних настанов тощо [273, с. 3].

З метою з'ясування усвідомлення сутності понять «гуманність», «гуманні якості» у дітей підліткового віку як показників когнітивного компонента, застосовувався метод опитування.

Зокрема, підліткам були запропоновані запитання: «Як ти розумієш, що таке гуманність?», «Які взаємини між батьками і дітьми в родині є гуманними?», «Чи виявляєш ти чуйність і турботливість до батьків? Якщо так, то у чому це проявляється?», «Як ти гадаєш, що означає – проявляти до батьків, інших людей милосердя?» та ін.

Аналіз відповідей підлітків засвідчив, що лише 15,9 % дітей підліткового віку показали досить повне розуміння понять «гуманність», «гуманні взаємини» та усвідомлення їх значущості для своєї сім'ї. Підлітки цієї групи вказали, що «гуманність» – це «доброта і милосердя» (Олена Р., 5 кл.), «почуття любові і поваги до інших» (Сашко Т., 6 кл.), «людинолюбство» (Мар'яна К., 7 кл.), «прояв чуйності і турботливості до людей» (Леся Г., 8 кл.), «вияв любові до людей, як робив Ісус» (Тимофій Р., 9 кл.); гуманними є «взаємини любові, поваги і взаєморозуміння один до одного» (Микола О., 6 кл.), «коли в родині батьки люблять дітей та діти люблять і поважають батьків» (Світлана Я., 7 кл.), «взаємини, побудовані на почутті любові й злагоди» (Максим Ш., 8 кл.). Отже, ця група дітей продемонструвала високий рівень усвідомлення означених понять як показників когнітивного компонента.

Підлітки другої групи (55,5 %) у цілому дали правильні відповіді на поставлені питання, хоча засвідчили не досить повне розуміння цих понять. Так, 24,3% дітей підліткового віку поняття «гуманність» ототожнювали не лише з якостями, які його розкривають (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання тощо), але й з такими характеристиками особистості, як ввічливість, працелюбність, гарна поведінка та ін. Серед визначень, що стосувались поняття «гуманні взаємини», траплялись визначення егоїстичного плану: «коли до тебе добре ставляться», «коли тебе люблять», «коли поважають твою точку зору», «коли є кому розповісти про радісну чи погану новину»; ті, які стосувались одного з батьків: «коли тато добрий і спокійний та не кричить», «коли мама добра й лагідна і не змушує робити мене те, що мені не хочеться в даний час»; ті, які були пов'язані з відсутністю конфліктів у родині: «коли люди не сваряться, а мирно живуть разом», «коли у сім'ї немає конфліктів» та ін. Уважали, що підлітки цієї групи показали середній рівень знань про гуманність, гуманні якості і взаємини.

Низький рівень знань про поняття «гуманні взаємини» виявлено у 29,6 % підлітків. Вони надали суперечливі відповіді, які вказують на повне нерозуміння дітьми підліткового віку цього поняття, для прикладу: гуманні взаємини – «це схожі характери», «коли батьки багато заробляють і з дітьми відпочивають за кордоном», «коли діти вчаться добре», «коли батьки щасливі», «коли мені купують все, що я захочу»; 5,3 % дітей підліткового віку з цієї групи взагалі не визначилися з відповіддю.

Наявність знань дітей підліткового віку про моральні норми, що характеризують гуманні взаємини батьків і дітей, у 5-9-х класах діагностували за допомогою методу незакінчених речень. Пропонувалися такі речення:

Добре ставитися до батьків – це ...

Погано ставитися до батьків – це ...

Правильно вести себе в сім'ї – це ...

Не засмучувати батьків – це ...

Батьки засмучуються, коли я...

Поважати батьків – це...

Неповага до батьків, дідуся й бабусі – це...

Чуйно ставитися до батьків – це ...

Виявляти турботливість до батьків, бабусі й дідуся – це...

Бути милосердним до батьків – це...

Виявляти співчуття до тих, хто поряд – це...

Співпереживати батькам – це...

Оцінювання відбувалося за наступною процедурою: за повні правильні відповіді виставляли 1 бал, за частково повні відповіді – 0,5 балів, за неправильні відповіді (відсутність відповіді) – 0 балів. Найбільша кількість балів, які міг набрати підліток, становила 12 балів, найменша – 0 балів. Високий рівень знань про гуманні взаємини дорівнював 9-12 балам, середній – 5- 8 балам, низький – 1-4 балам.

Загалом за цим напрямом експериментальної роботи були одержані такі дані: високий рівень досліджуваних знань зафіксований у 16,3 % підлітків, середній рівень і низький рівні – у 52,0 % і 31,7 % дітей підліткового віку відповідно.

Узагальнені дані за методами анкетування і незакінчених речень подано в табл. 3.13.

Таблиця 3.13

**Рівень знань підлітків стосовно понять «гуманність»,
«гуманні якості», «гуманні взаємини», %**

Характеристика знань	Розподіл по класах					
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Усього
Грунтовні (високий рівень)	16,5	16,9	17,2	17,4	17,9	17,1
Фрагментарні (середній рівень)	53,2	53,4	52,2	52,2	55,1	54,0
Помилкові/їх відсутність (низький рівень)	30,3	39,7	38,6	38,4	37,0	38,9

Отже, дані таблиці дозволили стверджувати, що за результатами опитування лише 17,1 % підлітків мають ґрунтовні знання стосовно понять «гуманність», «гуманні взаємини»; 54,0 % – фрагментарні знання; у 38,9 % дітей підліткового віку наявні неусвідомлені знання (чи спостерігалась відсутність знань) стосовно досліджуваних понять.

З метою перевірки достовірності даних про рівень знань підлітків за ідентичними показниками когнітивного компонента застосовували модифікований для дітей підліткового віку варіант

методики «Заверши історію» І. Дерманової (додаток Б). Процедурна робота за цією методикою була ідентичною тій, яку ми використовували під час діагностики дітей молодшого шкільного віку (модифікований варіант для молодших школярів), тому її описувати, на наш погляд, недоцільно. Зауважимо лише, що за результатами цього тестування високий рівень усвідомлення знань про норми гуманної взаємодії в сім'ї (грунтовні правильні знання, повна мотивована оцінка ситуації, усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки в сім'ї) показали 16,0 % учнів 5-х класів, 16,3 % учнів 6-х класів, 16,4 % учнів 7-х класів, 16,8 % і 17,0 % – 8-х і 9-х класів відповідно (загалом 16,5 % дітей підліткового віку).

Середньому рівню усвідомлення знань про норми гуманної взаємодії в сім'ї відповідали фрагментарні знання підлітків, неповна мотивована оцінка ними ситуації, неповне усвідомлення виконання обов'язків у сім'ї. До цієї групи належала переважна більшість дітей підліткового віку (60,0 учнів 5-х класів, 59,9 % учнів 6-х класів, 60,1 % учнів 7-х класів, 59,7 % і 60,0 % – учнів 8-х і 9-х класів, загальна кількість – 60,0 %).

До низького рівня усвідомлення знань про норми гуманної взаємодії в сім'ї (неповні знання, нездатність сформулювати власну оцінку ситуації, повне нерозуміння своїх обов'язків у сім'ї) було віднесено 23,5 % підлітків, з них: 24,0 % п'ятикласників, 23,8 % учнів 6-х класів, 23,5 – 7-х, 23,3 % – 8-х і 23,0 % – 9-х класів.

Отримані дані повною мірою корелюються з результатами попередньої діагностики, що свідчить про їхню вірогідність.

Результати констатації за показниками когнітивного компонента в узагальненому вигляді подано в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гуманних взаємин (за показниками когнітивного компонента), %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
5 клас	16,2	51,7	32,1
6 клас	16,6	51,7	31,7
7 клас	16,8	52,2	31,0
8 клас	17,1	52,1	30,8
9 клас	17,4	52,6	30,0
Всього	16,8	52,1	31,1

Отже, за результатами дослідження за когнітивним компонентом умовно було визначено 3 групи респондентів.

До 1-ї групи увійшли підлітки, які продемонстрували наявність повних усвідомлених знань про поняття «гуманний», «гуманні взаємини», назвали найбільш характерні якості досліджуваного поняття; мають ґрунтовні знання про моральні норми і правила поведінки, що визначають гуманні взаємини між дітьми і батьками, повністю усвідомлюють необхідність виконувати їх стосовно батьків. Таких підлітків виявилось 16,8 %.

До 2-ї групи (52,1 %) віднесено дітей підліткового віку, знання яких про досліджувану якість, норми спілкування й поведінки в родині були не досить повними, уривчастими; для підлітків цієї групи характерним є неповне усвідомлення необхідності дотримання певних моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини; їх висловлювання часто носили оцінковий характер.

До 3-ї групи належать школярі, відповіді яких засвідчили про наявність неповних і неусвідомлених знань. Поняття цими дітьми використовувались інколи некоректно, через повне нерозуміння сутності питання. Підлітки цієї групи майже не усвідомлюють необхідність дотримання певних моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини. До цієї групи увійшло 31,1 % підлітків.

Наступний напрям роботи у руслі констатувального етапу експерименту полягав у визначенні рівня сформованості гуманних взаємин з боку підлітків за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення» (здатність розпізнавати власні емоційні стани та прояви, емоційно-ціннісне ставлення до батьків, потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати; потреба і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; здатність до рефлексії).

На цьому етапі дослідно-експериментальної роботи брали до уваги особливість розвитку емоційної сфери підлітка, зокрема, те, що підлітки, на відміну від молодших школярів, характеризуються більшою здатністю до управління своїми емоціями, почуттями й станами. Разом з тим підліткам притаманні підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно велике коло полярних відчуттів і властивий «підлітковий комплекс» емоційності, що включає зміни настрою підлітків – часом від нестримної веселості до смутку і навпаки. Взаємини з дорослими у молодших підлітків будуються під впливом переживання нових почуттів, які пов'язані з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження.

З метою виявлення характеру самооцінки у підлітків використовували методика Н. Щуркової «Вивчення самооцінки особистості школяра» (додаток Е).

Перед початком роботи над методикою пропонували підліткам замислитися над своїм «я», зазирнути в себе (якими вони себе уявляють, які мають якості, які з цих якостей їм подобаються, а які – ні). Далі просили їх розповісти про самих себе, чесно, без вихвалання, але й без самоприниження.

Аналіз розповідей показав, що підлітки не завжди усвідомлюють свої позитивні і негативні якості; доволі часто в розповідях були присутні елементи фантазії (більше фантазували молодші підлітки, що загалом характерно для дітей цієї вікової категорії). Зважаючи на це, дещо ускладнили завдання. Пропонуючи підліткам описати свої якості, просили наводити приклади з власного життя для підтвердження їх наявності.

Порівняння результатів першого і другого завдання засвідчило, що близько половини підлітків (49,6 %) володіє недостатніми знаннями про самих себе, не вміє розрізняти свої позитивні та негативні якості у плані їх сприяння міжособистісним взаєминам.

Потім підліткам пропонувалось вибрати із запропонованого переліку якостей ті, які вони вважали «своїми».

Отримані результати засвідчили, що молодші підлітки (учні 5–6-х класів) більш схильні ідеалізувати свої якості, аніж старші підлітки, які самокритично ставляться до себе. Так, майже всі підлітки 5–6-х класів вважають, що вони володіють якостями, необхідними для ефективної взаємодії з іншими (коефіцієнт за шкалою «Ідеал» у них дорівнював 0,8 або 0,9, тоді як у старших підлітків (учнів 7–9-х класів) цей коефіцієнт дорівнював 0,7 або 0,6).

У 7–9-х класах робота за цією методикою ускладнювалася тим, що учні мали не тільки вибрати певні якості, а й проранжувати їх сформованість у самих себе за 10-бальною шкалою (10-7 балів – високий рівень сформованості якостей, 6-4 бали – середній рівень сформованості якостей, 3-0 балів – низький рівень сформованості якостей).

Застосування цієї методики також давало змогу продіагностувати характер самооцінки підлітків як показник їхнього ставлення до самих себе за параметрами активності й контактності як передумови прояву гуманного ставлення до батьків.

Узагальнення даних дало змогу розподілити підлітків за характером самооцінки. Отже, одержані результати за цією методикою засвідчили, що завищену самооцінку продемонстрували в цілому 51,0 % підлітків, адекватну – 13,1 %, занижену – 35,9 % дітей підліткового віку (див. табл. 3.15).

Характер самооцінки підлітків, %

Рівні самооцінки	Класи					
	5-й клас	6-й клас	7-й клас	8-й клас	9-й клас	Усього
Завищена самооцінка	55,4	55,0	48,6	48,2	47,9	51,0
Адекватна самооцінка	11,1	11,4	13,8	14,4	14,7	13,1
Занижена самооцінка	33,4	33,6	37,6	37,4	37,4	35,9

Підсумовуючи результати цього напрямку педагогічної діагностики, можна відзначити, що для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин найбільш прийнятною є адекватна самооцінка, яка, на жаль, властива порівняно невеликій кількості підлітків за всіма класами, що були охоплені констатувальним етапом експерименту. Негатив завищеної самооцінки бачили в тому, що, будучи переконаними щодо наявності в себе тих чи інших позитивних якостей, підліток не прагне до їх удосконалення і подальшого розвитку. Занижена самооцінка призводить до аналогічного результату через те, що дитина вважає себе не здатною до оволодіння тими чи іншими якостями, а отже, не вважає себе здатною і до самовдосконалення.

З метою виявлення здатності до емпатійного сприйняття батьків, інших людей (емоційної чуйності, відгуку, розуміння) тощо на основі емоційного досвіду і шляхом емоційних асоціацій та перенесень для підлітків 5-х-9-х класів використовувалася опитувальник І. Юсупова «Здатність співпереживати» (додаток Ж).

Опитувальник включав 3 діагностичні шкали емпатії, що виражають ставлення до батьків, до знайомих і незнайомих людей, до людей похилого віку. Підліткам пропонувалось оцінити 20 тверджень. За відповідь «не знаю» приписувався бал 0, «ні, ніколи» – 1, «ніколи» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5. Після тестування здійснювався підрахунок кількості балів. Чим більшою була сума балів, тим яскравішими вважались виражені в учасників експерименту емпатійні тенденції.

Аналіз відповідей дітей підліткового віку за цією методикою засвідчив, що лише 16,9% підлітків (16,1 % – п'ятикласників, 16,8 % – шестикласників, 16,9 %, 17,2 % і 17,7 % – учнів 7-х, 8-х і 9-х класів) здатні

до розпізнавання емоцій інших людей (у нашому випадку – батьків) та вміють впливати на емоційний стан оточення; підлітки цієї групи емоційно чуйні, великодушні, здатні пробачати, небайдужі до людей, що їх оточують, та їх проблем. Вони швидко встановлюють контакти з людьми, знаходячи спільну мову з ними, намагаються знаходити компромісні рішення. Цю групу підлітків було віднесено до високого рівня прояву емпатійності за означеними компонентами емоційно-ціннісного критерія.

Значна частина підлітків (47,9%; з них: 48,3 % – учнів 5-х, 47,9 – 6-х, 48,1 – 7-х, 47,9 – 8-х і 47,6 – 9-х класів) за результатами цієї методики виявили середній рівень емпатії. Для них наявні проблематичність розпізнавання емоційного стану інших, насамперед, батьків, у взаєминах з близькими людьми вони більшою мірою пасивні, аніж ініціативні, час від часу виявляють байдужість; часто виконують завдання батьків за примусом, а не власною волею; не так швидко встановлюючи контакти з людьми, керуються більше егоїстичними мотивами, менше цікавлячись мотивами останніх; більшою мірою уважні до близьких, однак при зайвому вияві ними почуттів втрачають терпіння.

Третю категорію підлітків, яку було віднесено до низького рівня прояву емпатійності за компонентом «уміння та потреби відчувати переживання батьків, емпатійно співчувати їм» має труднощі у встановленні контактів з батьками, іншими людьми. Для них незрозумілі емоційні прояви з боку оточуючих сприймаються дітьми цієї групи з іронією. Їхні взаємини з батьками вимушені, будуються за статусно-рольовим принципом. Таких дітей виявилось 35,1 % (35,6% – учнів 5-х класів, 35,3 % – 6-х класів, 35,0 %, 34,9 % і 34,7 % – учнів 7-х, 8-х і 9-х класів) із загальної кількості опитаних.

З метою одержання достовірних даних про змістовний бік ціннісних почуттів підлітків до батьків паралельно з вище поданою методикою застосовувався метод анкетування. Процедурна робота полягала в тому, що підліткам давали завдання: уважно прочитати перелік якостей і розмістити їх у відповідних колонках за ознакою «наявність» чи «відсутність». Відразу обумовимо, що в анкеті не передбачалося відповідей, які характеризували негативні почуття з боку підлітків до батьків, таких, приміром, як «гнів», «ненависть», «байдужість», їх було визначено підлітками у графі «Твоя відповідь».

Отримані результати засвідчили, що спектр почуттів підлітків до батьків є досить широким. Так, до батьків відчувають любов 47,3% опитаних, довіру – 46,4%, хвилювання за батьків (здоров'я, матеріальне благополуччя) – 36,9%, повагу – 33,7%, співчуття – 32,6 %; відчувають образу – 26,5%, злість – 9,7%, агресію – 8,6%, ненависть – 6,2%, байдужі

до проблем батьків – 5,6%. Як засвідчили дані спостережень, ті підлітки, які відчувають агресію і ненависть до батьків, здебільшого належать до неблагополучних сімей (у цих сім'ях батьки зловживають алкоголем і наркотиками). Частина респондентів одночасно відзначали такі полярні почуття, як, приміром, любов і повагу (варіант: любов і довіру) та образу і злість, що свідчить про те, що почуття дітей є не постійними, а залежать від ситуації. Дані спостережень, які надали класні керівники, засвідчили, що таку непослідовність і полярність у почуттях передусім демонстрували діти з неблагополучних і неповних сімей. Для прикладу, щодо цього наведемо висловлювання дітей: «Відчуваю любов до тата, коли він тверезий, і ненависть до нього ж, коли напідпитку і ображає маму» (Аліна К., 12 років); «Люблю маму і турбуюсь за її здоров'я, але відчуваю гнів і ненависть, коли вона мене не захищає від образ вітчима» (Микола В., 14 років); «Люблю тата і водночас ненавиджу, бо у нього є інша сім'я» (Олеся Р., 13 років).

На запитання «Чи можеш ти довірити свої потаємні думки, мрії батькам?» було одержано такі відповіді: 40,6% підлітків зізналися, що могли б довірити свої потаємні думки матері (з них: 30,6 % – дівчат, 16,0 % – хлопців), 24,8% – батькові (8,3 % – дівчат, 12,5 % – хлопців); ніколи б не довірилися – 9,3%; довірилися б за певних обставин – 25,3% дітей підліткового віку. Як переконаємося, найбільшою довірою у підлітків (переважно дівчат) користується мати.

Дослідження довели, що дівчата у порівнянні із хлопцями більш довіряють батькам (в основному – матері) свої тривоги і таємниці. Причому показники дівчат – п'яти-семикласниць дещо вищі у порівнянні з показниками дівчат, що вчаться у 8-9-му класі, що також пояснюється віковими особливостями дітей. Дівчата частіше, в порівнянні із хлопцями, діляться з батьками (також в основному з матір'ю) своїми радощами, переживаннями у проблемних ситуаціях.

Відповіді анкети певною мірою підтвердились результатами, отриманими в результаті написання дітьми підліткового віку міні-твору «Хто для мене найдорожчий у сім'ї». Вони засвідчили, що майже половина (38,5%) підлітків вважають свою маму найближчою людиною, якій готові завжди довіритися; 18,2% вважають, що довіритися краще батькові; 27,7 – можуть довіритися (розповісти потаємні думки, попросити поради) обом батькам, але не в усьому і не завжди, а 15,6% вважають, що між ними і батьками існує певна дистанція і довіритися батькам вони не наважуються.

Узагальнення даних за цими методиками дозволило розподілити підлітків за характером емоційного ставлення до батьків подано в табл. 3.16.

Результати дослідження прояву емпатійних почуттів підлітків до батьків, %

Рівні	Класи									
	До матері					До батька				
	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
Високий	32,7	31,9	28,6	25,4	25,5	20,1	19,3	18,4	17,0	17,2
Середній	42,0	43,0	45,4	48,3	47,3	44,8	44,3	42,9	45,1	44,5
Низький	25,3	25,1	26,0	26,3	27,2	35,1	36,4	38,7	37,9	38,3

Здатність відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з близькими людьми, в тому числі і з батьками, визначали за допомогою авторської анкети «Вибір».

Діагностична процедура полягала в тому, що дітям підліткового віку пропонували уважно розглянути 6 життєвих ситуацій і обрати свій варіант поведінки.

Приміром, залучали підлітків до розв'язання таких ситуацій:

Ситуація 1. Ти виходиш з будинку, щоб йти на каток, і раптом помічаєш, що знайомому діусеві, що мешкає в сусідньому будинку, зле. Твої дії: а) допоможеш діусеві (позву на допомогу, викличу «швидку», принесу води тощо); б) почекаю, коли хтось інший допоможе йому, а потім піду в своїх справах; в) піду на каток, наче нічого не сталось.

Ситуація 2. Ти підходиш до під'їзду і помічаєш сусідку, яка зносить коляску з дитиною зі східців. Твої дії: а) допоможеш винести коляску; б) допоможеш, якщо попросить; в) не зверну на сусідку уваги.

Ситуація 3. Ти сам (сама) вдома з молодшою сестрою. Вона упала з велосипеда і трохи поранила коліно. Твої дії: а) заспокою сестру і швидко надам першу медичну допомогу сестрі; б) зателефоную мамі з цього приводу; в) не зверну на це уваги, оскільки рана незначна

Після цього ставили перед підлітками завдання: здійснити вибір власної поведінки в аналогічній ситуації й обґрунтувати його. При цьому просили підлітків якомога відвертіше робити свій усвідомлений вибір, керуючись власним досвідом взаємин як з батьками, так і з іншими людьми, приміром, сусідами. Для того, щоб діти були максимально відвертими у своєму виборі, запевняли їх, що анкетування є анонімним.

Результати дослідження за цією методикою представлено в табл. 3.17.

Готовність підлітків виявляти емпатійність у взаєминах, %

Рівні, характеристика вибору	Класи					
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Усього
Високий (альтруїстичний вибір)	14,0	14,2	14,4	15,0	15,3	14,6
Середній (приспосувальницький вибір)	50,3	50,4	50,4	50,0	49,8	50,2
Низький (егоїстичний вибір)	35,7	35,4	35,2	35,0	34,9	35,2

Аналіз результатів вибору підлітками тієї чи іншої ситуації показав, що незначна частина підлітків від загального числа опитуваних обрала альтруїстичну позицію стосовно батьків, інших людей, тобто виявили високий рівень за показником «готовність виявляти емпатійність у взаєминах» (обрали такі позиції, як: самому викликати «Швидку допомогу»; допомогти сусідці за власною ініціативою; признатись у зробленій ненавмисне шкоді і попросити пробачення у мами; допомогти батькові зібратись на риболовлю; чемно привітатися з друзями дідуся і запропонувати допомогу; надати першу медичну допомогу молодшій сестрі; відмовитися від смартфона на користь брата; купити ліки хворій бабусі; попросити у чарівника найперше здоров'я для рідних тощо). Такий вибір здійснили 14,6 % підлітків 5–9-х класів.

До другої групи було віднесено підлітків, які обрала так звану «приспосувальницьку» позицію: вони обрала такі поведінкові ситуації, які не йшли врозріз із моральними нормами, проте на перше місце ставили задоволення дітьми власних бажань, а вже потім передбачали піклування про інших (підлітки обрала такі позиції: діждатись, коли сусідові спочатку допоможе хтось інший; допомогти сусідці, коли вона сама про це попросить; не признатись, що розбив чашку; зателефонувати мамі і повідомити, що сестра розбила коліно, не надавши при цьому їй першої медичної допомоги; попросити маму чи сестру допомогти батькові замість себе; не звернути увагу на гостей дідуся; допомогти втомленій мамі в приготуванні вечері лише тоді, коли вона сама попросить; обрати спочатку уроки, а вже потім – надати допомогу хворій бабусі; задовольнити власне бажання купити новий мобільний; побажати найперше грошей та здоров'я для себе тощо). Вважаємо, що підлітки цієї

групи продемонстрували середній рівень готовності виявляти емпатійність у взаєминах. До цієї групи було віднесено близько половини опитаних: 50,2 % підлітків.

Останню, третю групу склали підлітки, відповіді яких визначалися суто егоїстичною спрямованістю (вирішили не допомагати сусідові, якому стало зле; звернути провину на молодшого брата; не допомогти втомленій мамі у приготуванні вечері; проігнорувати допомогу бабусі) та ін. Відповіді підлітків цієї групи (35,2 % підлітків) оцінювались нами як вияв нижчого рівня за показником «готовність виявляти емпатійність у взаєминах».

Узагальнені результати розподілу підлітків за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за емоційним компонентом подано в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Розподіл підлітків за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин за емоційно-ціннісним компонентом, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
5 клас	14,0	52,0	34,0
6 клас	14,3	52,0	33,7
7 клас	14,7	52,1	33,2
8 клас	14,9	52,2	32,9
9 клас	15,0	53,0	32,0
Всього	14,6	52,2	33,2

Отже, результати дослідження за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення підлітків до батьків» дали змогу умовно розподілити підлітків за наступними групами.

До 1-ї групи увійшли підлітки, які повною мірою усвідомлюють емоції своїх батьків, мають потреби відчувати переживання батьків, керувати своїми емоціями. Такі діти готові емпатійно співчувати батькам, характер емоційного ставлення до батьків є шанобливим, а міра задоволення спілкування з батьками є високою, взаємини з батьками характеризуються відсутністю конфліктів. До цієї групи належало 14,6% підлітків.

До 2-ї групи (52,2%) увійшли підлітки, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у

взаєминах з батьками. Підліткам цієї групи властивий суперечливий характер емоційного ставлення до батьків, а характер ставлення до взаємин з ними (міра задоволеності взаєминами) є частково суперечливим.

До 3-ї групи належать школярі, відповіді яких засвідчили про невміння усвідомлювати емоції своїх батьків. У дітей цієї групи майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою. Взаємини підлітків з батьками характеризуються наявністю регулярних конфліктів. До цієї групи віднесено 33,2% підлітків.

З метою виявлення рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку за критерієм «Вміння виявляти гуманні взаємини в реальному житті» (дотримання моральних норм у міжособистісній взаємодії; прояв сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття, співпереживання до батьків; уміння свідомо аналізувати свої рішення, дії та відповідати за їхні наслідки; надання безкорисливої допомоги батькам, прояв привітності й тактовності у спілкуванні з ними), застосовували такі методи: експертних оцінок, модифікований варіант методики А.Аджиєва «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» (додаток К), програма педагогічних спостережень, метод проблемних ситуацій (додаток М).

Рівень дотримання підлітками моральних норм у міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки виявляли за допомогою методу експертних оцінок. В оціночному процесі брали участь чотири експерти: двоє підлітків, класний керівник, батько (мати). Для здійснення експертної оцінки щодо дотримання моральних норм міжособистісної взаємодії підлітками використовували восьмибальну оціночну шкалу: 0-2 бали – низький рівень; 3-5 балів – середній рівень; 6-8 балів – високий рівень. Потім отримані дані підсумовувалися й вираховувався середній бал.

Експертна оцінка розраховувалася за формулою:

$$CK=Q1R1+Q2R+ \dots +QkRk,$$

де $Q1$ – значущість, яка надається показнику $R1$ (також за експертною оцінкою) як відповідна доля одиниці $Q1+Q2+ \dots + Qk=1$

Вважаємо, що цей метод був доцільним та найбільш коректним способом отримання об'єктивної оцінки, оскільки одну й ту ж людину можна оцінити по-різному. Таким чином, сума оцінок чотирьох експертів, на наш погляд, була найбільш об'єктивною.

Розподіл дітей підліткового віку за рівнями дотримання моральних норм міжособистісної взаємодії подано у табл. 3.19.

Таблиця 3.19

Розподіл підлітків за рівнями дотримання моральних норм міжособистісної взаємодії (у %)

Рівні	Показники по класах					
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Усього
Високий	10,3	10,5	11,8	11,9	12,2	11,3
Середній	55,9	56,1	55,2	55,5	55,7	55,8
Низький	33,8	33,4	33,0	32,6	32,1	32,9

Отже, як свідчать дані таблиці, переважна більшість дітей підліткового віку належать до середнього (55,8%) та низького (32,9%) рівня виконання ними моральних норм міжособистісної взаємодії. Високий рівень дотримання моральних норм виявило лише 11,3% підлітків.

Отримані дані зіставлялись з результатами, які були виявлені за допомогою запропонованої батькам, класним керівникам програми спостережень за поведінкою дітей, оскільки лише завдяки педагогічним спостереженням можна отримати найбільш достовірну інформацію про рівень сформованості тієї чи іншої особистісної якості за критерієм «Вміння виявляти гуманні взаємини в реальному житті».

Педагогічні спостереження проводилися з метою виявлення вмінь підлітків виявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття, співпереживання у взаємодії з батьками, уміння свідомо аналізувати свої рішення, дії та відповідати за їх наслідки. Для цього нами було розроблено тестову картку, до якої вносили перелік позитивних гуманних якостей та їх антиподів (додаток Л). Оцінювання відбувалося за такою шкалою:

+ 2 бали – якість виражена яскраво, є типовою для особистості, постійно та інтенсивно виявляється;

+ 1 бал – якість виражена помірно, часто виявляється;

0 балів – якість недостатньо виражена, виявляється ситуативно;

– 1 бал – протилежна якість особистості, виявляється частіше, ніж позитивна, більш помітна;

– 2 бали – протилежна якість особистості, виражена яскраво, є типовою, виявляється постійно та активно.

Узагальнення результатів педагогічних спостережень дало змогу розподілити дітей підліткового віку за трьома умовними групами.

До першої групи віднесли тих, у кого внесені до переліку гуманні якості були яскраво виражені, мали постійний характер вияву. Ця група охоплювала підлітків, які набрали бали в проміжку від + 8 до +16.

До другої групи ввійшли діти підліткового віку, чії бали коливалися в проміжку від + 8 до 0, що свідчило про те, що позитивні якості виявлялися часто, але не постійно.

Третя група – бали від 0 до – 8 – охоплювала підлітків, у яких досліджувані гуманні якості були недостатньо виражені, виявлялися рідко або ж активно виявлялися протилежні якості.

У кількісному відношенні розподіл підлітків за цим напрямом педагогічних спостережень представлено у табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Розподіл підлітків за результатами тестової картки для вимірювання прояву гуманних якостей до батьків, %

Групи / бали	Кількість
Перша група (+ 8 – +16)	14,4
Друга група (+ 8 – 0)	12,7
Третя група (0 – – 8)	40,2

Отже, можна зробити висновок, що за результатами даної методики найбільша кількість дітей підліткового віку належала до третьої групи, тобто характеризувалися недостатнім або фрагментарним проявом гуманних якостей до батьків.

Запроваджуючи метод проблемних ситуацій (завдання на морально-етичний вибір), добирали такі, які були максимально наближеними до реальних умов життя підлітка (додаток М). Застосування цього методу передбачало з'ясування рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за такими показниками діяльнісного компонента, як «уміння проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття. співпереживання до батьків», а також «уміння свідомо аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їхні наслідки». З цією метою вивчали ставлення дітей підліткового віку до моральних норм і правил, що детермінують прояв гуманних взаємин до батьків з боку підлітків, визначали їхню мотивацію та вміння поводитися відповідно до означених норм у пропонованих підліткам ситуаціях спілкування і взаємодії.

Аналіз результатів роботи за методикою проблемних ситуацій дав змогу констатувати, що за означеними показниками діяльнісного компоненту до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку підлітків (вірне, самостійне вирішення проблемних ситуацій, якому передували усвідомлений вибір і наявність адекватної мотивації) належало 14,2 % учнів 5–9-х класів. До середнього рівня, який характеризувався ситуативним вирішенням проблемних ситуацій, частково усвідомленим вибором і мотивацією, було віднесено 51,8 % підлітків; до низького рівня (невірне вирішення проблемних ситуацій, неусвідомлений вибір, відсутність мотивації) – 34,0 % підлітків.

Результати діагностики засвідчили, що не всі учні володіють здатністю проявляти почуття сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття й співпереживання до батьків, часто надають перевагу не стільки прояву власної активності, а, здебільшого, зверненню до суджень авторитетних дорослих.

Аналіз результатів спостереження дозволив також отримати результати стосовно того, як підлітки допомагають батькам вдома, в різних життєвих ситуаціях; при цьому фіксували міру прояву підлітками привітності і тактовності у спілкуванні з батьками.

Результати спостереження за поведінкою підлітків засвідчили, що 20,8% підлітків неохоче допомагають батькам у господарських справах; ці діти також не проявляють або надзвичайно рідко виявляють тактовність і привітність у спілкуванні з батьками, дідусями і бабусями. Зазвичай вони займаються своїми справами (проведення дозвілля з друзями, комп'ютерні ігри, «зависання» в соціальних мережах Інтернету, перегляд телепрограм, власне хобі тощо).

Близько половини підлітків (51,9%) допомагають батькам з хатньою роботою, але очікують винагороду за свою допомогу – грошову, або дозвіл зробити щось, що зазвичай не дозволяють, наприклад, пізніше повернутися додому, або довше грати у комп'ютерні ігри. Проявляють привітність і тактовність у спілкуванні з батьками також залежно від ситуації або ж від свого настрою.

Підлітків, які допомагають батькам, не вимагаючи нічого взамін, пропонуючи свою допомогу добровільно, при цьому, як правило, виявляють прояв привітності і тактовності у спілкуванні, виявилось лише 11,2%.

Аналіз та узагальнення результатів педагогічних спостережень засвідчили, що до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку за показниками діяльнісного компоненту належало 12,4 % підлітків; до середнього рівня – 49,5 % підлітків, до низького рівня – 38,1 % підлітків.

Узагальнені результати констатації за показниками діяльнісного компонента представлені в табл. 3.21.

З огляду на результати констатувального етапу експерименту, відповідно до визначених критеріїв і показників було схарактеризовано типологічні групи підлітків, кожна з яких відповідала певному рівню сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку.

Таблиця 3.21

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гуманних взаємин (за показниками діяльнісного компонента), %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
5 клас	13,8	50,2	36,0
6 клас	13,3	49,0	37,7
7 клас	14,7	49,5	35,8
8 клас	14,9	49,8	35,3
9 клас	15,1	50,4	34,5
Всього	14,3	49,9	35,8

Типологічна група *високого рівня*. Підліток має ґрунтовні і усвідомлені знання про сутність понять «гуманність», «гуманні якості» (сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання); ґрунтовні знання про моральні норми й правила поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми у сім'ї; повністю усвідомлює необхідність їх дотримання; уміє керувати власними емоціями, усвідомлює потреби відчувати переживання батьків та вміє їм емпатійно співчувати; позитивно ставиться до моральних норм, бажає діяти згідно них. Постійно виявляє сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання стосовно батьків, привітність і тактовність у спілкуванні з ними, керуючись мотивами альтруїстичної поведінки.

Типологічна група *середнього рівня*. Підліток має несистематизовані знання про сутність понять «гуманність», «гуманні якості» (сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання), про моральні норми й правила поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми у сім'ї; не досить повно усвідомлює необхідність їх дотримання; частково уміє керувати власними емоціями, в цілому усвідомлює потреби відчувати переживання батьків, хоча не завжди здатний їм емпатійно співчувати й

співпереживати; в цілому позитивно ставиться до моральних норм, бажає діяти згідно них. Сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання стосовно батьків, привітність і тактовність у спілкуванні з ними виявляє непостійно, керуючись як альтруїстичними, так і егоїстичними мотивами, залежно від ситуації.

Типологічна група **низького рівня**. Підліток характеризується майже відсутніми знаннями про сутність понять «гуманність», «гуманні якості» (сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання), має фрагментарні знання про моральні норми й правила поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми у сім'ї; не усвідомлює необхідність їх дотримання; не вміє керувати власними емоціями, не усвідомлює потреби відчувати переживання батьків, не здатний їм емпатійно співчувати й співпереживати; не дотримується моральних норм у міжособистісній взаємодії. Сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання стосовно батьків, привітність і тактовність у спілкуванні з ними майже не виявляє, у своїй поведінці керується в основному егоїстичними мотивами.

Для визначення середньої кількісної характеристики сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку підлітків виводили середнє арифметичне результатів, одержаних за кожним із показників, за формулою:

$$X = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_N}{N} = \sum \frac{X_i}{N}$$

де X – середнє арифметичне; $X_1, X_2, X_3 \dots X_N$ – результати окремих методик, N – кількість методів експериментального дослідження, \sum – сума результатів за всіма методами.

Розподіл підлітків за загальними рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків подано в табл. 3.22.

Таблиця 3.22

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку підлітків, у %

Рівні	Показники по класах					
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	Усього
Високий	14,6	14,7	15,4	15,6	15,8	15,2
Середній	51,4	51,0	51,3	51,4	52,0	51,4
Низький	34,0	34,3	33,3	33,0	32,2	33,4

З огляду на результати, наведені в табл. 3.23, можна констатувати, що найбільша кількість підлітків належала до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Доволі великою виявилася наповнюваність низького рівня цієї сформованості. На високому рівні перебувала порівняно невелика кількість респондентів, що брали участь у констатувальному етапі експерименту.

Виявлений нами стан сформованості у підлітків прояву гуманних взаємин до батьків засвідчує необхідність проведення цілеспрямованої роботи, спрямованої на подолання виявлених недоліків.

3.4. Аналіз стану сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми

Наступний напрям дослідно-експериментальної роботи стосувався виявлення рівнів сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку.

З метою визначення усвідомлення батьками сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини» була використана розроблена нами анкета (додаток Н), яка містила 12 запитань закритого і відкритого типу.

Аналіз відповідей на запитання анкети щодо розуміння батьками сутності таких понять, як «гуманність» та «гуманні взаємини» засвідчив, що найбільш повне та чітке уявлення про ці категорії мають 12,3 % батьків дітей молодшого шкільного віку та 14,7 % батьків підлітків (повні правильні відповіді). Батьки відзначали, що гуманні взаємини в сім'ї – це «взаємини взаєморозуміння і любові один до одного, коли батьки турбуються один про одного і про дітей, діти відповідають їм тим самим», «любов і взаєморозуміння батьків одне до одного, любов до дитини і разом з тим вимогливість до неї», «любов до дитини у вихованні, розуміння вікової різниці, здатність до виховання на основі свого життєвого досвіду та знань, поєднана з толерантністю, повагою до гідності дитини», «спокійні і щирі взаємини, побудовані на взаємодовірі, любові, турботливості один до одного».

Більша частина опитаних батьків (68,5 % батьків дітей молодшого шкільного віку і 69,7 % батьків підлітків) частково розуміє сутність цих понять, пояснюючи їх однією чи декількома якостями особистості (правильні, але неповні відповіді). Наприклад, поняття «гуманність» пояснювалося так: «це повага до думки дитини», «турботливість один до одного», «ставлення до дитини, як до дорослої людини». Відповіді батьків цієї групи свідчили також про їхнє загальне уявлення батьків стосовно означених понять. Так, батьки трактували гуманні взаємини як «уміння жити в мирі і спокої», «рівні, спокійні, дружні взаємини», «уміння

зрозуміти, вислухати, пробачити дитину», «безконфліктні взаємини між членами родини».

Лише 26,4% батьків дітей молодшого шкільного віку і 17,8 % батьків підлітків взаємини з дитиною вважають гуманними, пояснюючи це тим, що в їхній сім'ї наявні «повне розуміння, турбота, взаємоповага і довіра», «взаємини довіри, майже повна відсутність непорозумінь і конфліктів», «довіра до дитини, тому вона ділиться своїми проблемами», «любов і повага один до одного». Вважають, що «взаємини з дитиною є не завжди гуманними, а час від часу» – 61,8 % батьків молодших школярів, 53,4 % батьків підлітків. Типовими відповідями батьків цієї групи, які певною мірою пояснювали такий стан, були: «син не завжди прислухається до моїх порад», «донька стала замкнутою, а раніше завжди ділилась своїми радощами і тривогами», «син більше прислухається до порад батька, мої ж – часто ігнорує». Не вважають свої взаємини з дітьми гуманними 9,8% батьків молодших школярів та 26,8% батьків підлітків, вбачаючи у цьому різні суб'єктивні й об'єктивні причини: внаслідок того, що дитина «неслухняна», «провокує конфлікти», «розпечена через виховання бабусі», «не розуміє прохань», «погано вчиться», «не маю часу на виховання дитини», «негативний вплив на сина (доньку) здійснює його батько, який з нами не живе» тощо. Не дали відповіді 4,0% респондентів.

На запитання анкети («Чи важливо виявляти стосовно дитини чуйність, милосердя, доброзичливість, співчуття, визнавати її гідність?»), 20,2 % батьків дали позитивну відповідь, 64,5 % батьків вважали, що «це залежить від обставин», а 15,3 % батьків дало негативну відповідь.

Аналіз відповідей батьків на запитання, які стосувалися визначення конкретних проявів гуманних взаємин (сердечності, чуйності, турботливості, співчуття, визнання гідності дитини) засвідчив, що ті батьки, які дали ствердну відповідь на попереднє запитання, доволі ґрунтовно розкрили сутність кожного з названих понять і способи вияву конкретних якостей. Натомість, 63,8 % батьків молодших школярів і 59,1 % батьків підлітків відчували утруднення у розрізненні сердечності, чуйності, турботливості, співчуття. Найбільше труднощів викликало запитання щодо сутності гідності людини та способів вияву її визнання: 19,2 % батьків молодших школярів і 17,4 % батьків підлітків не могли визначитися з тим, що для виявлення гуманності у взаєминах з дитиною важливим є визнання гідності дитини.

Щоб виявляти гуманність у взаєминах з дитиною (п'яте запитання анкети), більшість батьків (54,8 %, з них: 56,7 % батьків молодших школярів і 49,2 % батьків підлітків) переконані, що вони мають бути: «добрими, справедливими, доброзичливими, мудрими»; батьків зазначили, що «такі батьки повинні бути впевненими у собі, мати високу

самооцінку», «володіти знаннями про вікові особливості дитини», «терплячими до дитини», «здатними до виховання на основі свого життєвого досвіду»; 36,7 % (35,1 % батьків молодших школярів і 38,4 % батьків підлітків) вважали, що «головне – це матеріально забезпечити дитину, а потім формувати гуманні якості», «у сучасному світі цінуються успішність і матеріальні блага, тому батьки мають про це дбати»; «батьки у всьому праві завжди»; 8,5 % батьків виявили нерозуміння цього питання.

Проаналізувавши відповіді батьків на запитання анкети, здобули такі узагальнені результати за цією методикою. Групу батьків, які показали достатній рівень усвідомлення ними понять «гуманність», «гуманні взаємини» та складових цих взаємин, віднесли до високого рівня знань про означені поняття. До цієї групи увійшло 18,1 % батьків дітей молодшого шкільного віку і 19,3 % батьків дітей підліткового віку.

Батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку, які показали не досить повні і не достатньо усвідомлені знання стосовно сутності означених понять, було віднесено до середнього рівня осмислення понять «гуманність», «гуманні взаємини» (64,4% батьків молодших школярів і 64,9 % батьків підлітків).

Низький рівень усвідомлення понять «гуманність», «гуманні взаємини» та складових цих взаємин як показників когнітивного компонента продемонстрували 17,5 % батьків дітей молодшого шкільного віку і 15,8 % батьків підліткового віку.

З метою виявлення знань батьків про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку (окремо для батьків підлітків і молодших школярів), оптимальні форми і методи, які відповідають гуманним взаєминам у сім'ї, застосовували методику І. Забродіної (додаток П).

Діагностична процедура полягала у тому, що батькам було запропоновано відповісти на 25 запитань. Відповіді батьків оцінювалися за такими шкалами: 2 бали – так, добре знаю; так, завжди; 1 бал – знаю, але поверхово; не завжди; 0 балів – не знаю; ніколи. Загальна сума балів дозволила визначити рівень компетентності батьків у питаннях виховання і побудови гуманних взаємин з дітьми. Батьків, які набрали від 30 до 50 балів, було віднесено до високого рівня компетентності за такими показниками когнітивного компонента, як: знання і уявлення батьків про вікові та індивідуально-характерологічні особливості дитини (запитання 1,6, 11, 16,21); знання й уявлення про ефективні способи гуманної взаємодії з дитиною (запитання 2,7,12,17,22); знання про найбільш раціональні способи врегулювання поведінки дитини, засоби розв'язання і попередження конфліктів

(питання 3,8,13,18,23). Батьків, які набрали від 20 до 30 балів, було віднесено до середнього рівня компетентності, від 0 до 20 – до низького рівня компетентності за означеними показниками.

Високий рівень знань батьків за визначеними показниками визначався: наявністю у батьків достатніх знань про вікові, індивідуальні й особистісні особливості своєї дитини, а також знань ефективних форм і методів сімейної взаємодії на основі емоційного сприйняття, поваги і довіри до її особистості.

Середній рівень знань батьків характеризувався тим, що батьки володіють певними знаннями про вікові та індивідуально-характерологічні особливості своєї дитини, проте ці знання не досить глибокі і поверхові. При застосуванні методів вимоги, контролю, санкцій і заохочень вони не завжди враховують індивідуально-особистісні якості дитини, її можливості, потреби і інтереси.

Низький рівень знань стосовно визначених блоків властивий батькам, які мають деякі поверхові знання стосовно вікових та індивідуально-характерологічних особливостей своєї дитини, проте майже не застосовують їх у практиці сімейного виховання, дуже рідко враховують індивідуально-особистісні якості дитини, її можливості, потреби і інтереси. Свої батьківські позиції, установки, стиль взаємин ці батьки усвідомлюють не повністю, відповіді їх засвідчують, що знання їх про методи виховного впливу на дитину є неповними і стереотипними.

Узагальнення результатів анкетування дало змогу констатувати, що 14,3 % батьків дітей молодшого шкільного віку і 15,6 % батьків дітей підліткового віку характеризуються високим рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми за вище вказаними показниками когнітивного компонента.

Отримані результати свідчать про те, що у близько половини батьків є деякі знання і уявлення про побудову гуманних взаємин з дітьми, але вони не завжди враховуються ними в процесі спілкування, взаємодії і виховання дитини. Ця група батьків продемонструвала середній рівень компетентності, який склав від 55,6% (батьки молодших школярів) до 61,2% (батьки підлітків).

Низький рівень компетентності батьків представлений від 30,1% (батьки молодших школярів) до 44,4% (батьки дітей підліткового віку). Результати анкетування засвідчують те, що ці батьки мають поверхневі знання про те, як вибудовувати гуманні взаємини з дитиною. У процесі виховання вони спираються в основному на власну інтуїцію, частіше діють стереотипно, не усвідомлюючи неефективність своїх методів впливу.

Одержані за цією методикою дані показали, що загалом до високого рівня знань за цими показниками належало лише 6,5% батьків, до середнього – 56,8%, до низького – 23,2% респондентів.

Узагальнені результати констатації за показниками когнітивного компонента (знання сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини»; знання про вікові й індивідуальні особливості дітей; знання форм і методів сієйного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми) стосовно батьків молодших школярів і підлітків за класами представлені у таблиці 3.23.

За результатами дослідження за критерієм «знання та уявлення про гуманні взаємини» умовно було визначено 3 групи респондентів.

Таблиця 3.23

Розподіл батьків за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин із дітьми (за показниками когнітивного компонента), %

Батьки (розподіл по класах)	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Батьки учнів 1-4-х класів	16,2	60,0	23,8
Батьки учнів 5-9-х класів	17,4	68,1	14,5
Всього	16,8	64,1	19,1

До 1-ї групи увійшли батьки дітей молодшого шкільного та підліткового віку, які досить повно усвідомлюють сутність понять «гуманність», «гуманні взаємини», цінність дитини як особистості; назвали найбільш характерні якості досліджуваного поняття; мають ґрунтовні усвідомлені знання про вікові та індивідуальні особливості молодших школярів і підлітків, ефективних методів і форм сієйного виховання. Таких батьків виявилось лише 16,8 %.

До 2-ї групи (64,1 %) увійшли батьки, знання яких за визначеними показниками когнітивного компоненту (сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини», усвідомлення цінності кожної дитини як особистості; знання про вікові та індивідуальні особливості молодших школярів і підлітків, а також про ефективні методи і форми сієйного виховання) були не досить повними, уривчастими; їх висловлювання нерідко носили оцінковий характер.

До 3-ї групи належали батьки, відповіді яких засвідчили про наявність неповних і неусвідомлених знань. Поняття цими батьками використовувались інколи некоректно, часом спостерігалось повне

нерозуміння сутності питання. До цієї групи було віднесено 19,1% батьків.

Наступний напрям роботи у руслі констатувального етапу експерименту полягав у визначенні рівня сформованості гуманних взаємин з боку батьків за показниками емоційно-ціннісного компонента (прояв емпатії, прагнення виявляти гуманні почуття (доброта, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття) до дитини; прагнення визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку). З цією метою у роботі з батьками застосовували опитувальник «Взаємодія батьки-дитина» (І. Марковська), тест «Три Я» (А. Карелін), фрагмент опитувальника «Прийняття-відторгнення» (А. Варга, В. Столін).

Застосування тесту для батьків «Чи гуманно Ви ставитеся до своїх дітей?» (модифікований варіант методики Н. Дятленко – додаток Р) дозволило з'ясувати, що прояв емпатії до власної дитини, прагнення і здатність розуміти емоційний стан дитини на основі зовнішніх проявів емоцій або інтуїтивно, чуйність до внутрішнього стану інших людей, у тому числі й дитини, зафіксовано у 32,8% батьків дітей молодшого шкільного і 28,7% – батьків підлітків. Для 48,9% батьків молодших школярів і 54,1% батьків підлітків властива тенденція адекватно реагувати на настрої, спонукання і бажання дитини, помірно виражене уміння впливати на емоційний стан дітей, за необхідності заспокоювати їх, покращувати їх настрій, радити з питань взаємин між людьми. Дуже слабо розвинену здатність розпізнавати емоційні стани дітей, інших людей (за допомогою міміки, жестикуляції, звучання голосу) і тим більше впливати на них зафіксовано у 18,3% батьків дітей молодшого шкільного і 17,2% – батьків підлітків.

За результатами тестування батьків було також з'ясовано, що близько третини батьків (26,8%) постійно відчувають до власних дітей такі гуманні почуття, як любов, сердечність, чуйність, турботливість, співчуття тощо. Проте більшою (60,3%) виявилась група батьків, яким поряд з вище перерахованими гуманними почуттями властиві такі емоції, як злість, гнів, образа, роздратування, агресія. Зауважимо, що для 38,7% батьків цієї групи ці емоції, як правило, викликані тимчасовими зовнішніми збудниками та є тимчасовими, швидкоплинними, тоді як для 21,6% батьків – можуть мати продовження й переходити в інші негативні емоції. Для 12,9% батьків негативні емоції до дитини є присутніми майже завжди або надмірно часто і причинами є не тимчасові зовнішні збудники, а стан, викликаний негативною поведінкою дитини тощо.

На запитання, чи довіряють батьки дитині свої думки, мрії, бажання, 40,8% батьків дали ствердну відповідь; 33,5% вважають, що це може бути

за певних обставин; 14,5% – ніколи не довіряють; 11,2% – не відповіли на запитання.

Бажання робити щось приємне для сина чи доньки також присутнє не завжди. Так, 34,6% батьків мають таке бажання завжди, 37,6% – часто, 17,7% – час від часу, при цьому 3,4% зазначили, що лише, якщо дитина слухається, а 10,1% – взагалі не бажають робити для дитини щось приємне.

Позитивні емоції від спілкування з дитиною отримує 21,5% батьків, 23,6% – зазначили, що в цілому відчують взаєморозуміння і вдоволеність у спілкуванні, але часом виникають непорозуміння через обмаль часу для спілкування; 41,4% – відчують певний дискомфорт при спілкуванні з підлітком, а 13,5% – швидше не бажають спілкуватися.

З'ясовуючи міру задоволеності взаєминами з дітьми з боку батьків, ми отримали такі відповіді: 21,5% – повністю задоволені; 23,6% – не зовсім задоволені; 41,4% – більшою мірою не задоволені; 13,5% – зовсім не задоволені.

Міра незадоволення взаєминами з дитиною, як показали наші дослідження, збільшується з віком дитини. Було з'ясовано, що взаєминами з підлітками батьки більш незадоволені, аніж взаєминами з дітьми молодшого шкільного віку. Так, стосовно причин незадоволення батьків взаєминами з дітьми підліткового віку найчастіше зустрічалися такі відповіді, як: «погане навчання дитини», «неслухняність», «дуже багато всього хоче, щоб йому купували», «не хоче допомагати», «допізна гуляє з друзями», «майже весь час сидить за комп'ютером» тощо. При цьому, як засвідчили відповіді на наступні запитання, батьки не дуже цікавляться життям дитини, мало приділяють часу спілкуванню.

Одержані за цією методикою дані засвідчили, що загалом до високого рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку за цими показниками емоційно-ціннісного компонента належало лише 24,0 % респондентів (25,3% батьків дітей молодшого шкільного і 22,7 % батьків підлітків); до середнього – 54,7 % батьків (56,6% і 54,1 % – відповідно батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку), до низького – 21,3 % батьків (19,4 % батьків дітей молодшого шкільного і 23,2% батьків підлітків).

Виховання дитини на принципах гуманізму вимагає від батька чи матері вміння адекватно реагувати на поведінку і вчинки, досягнення та можливі проблеми дитини. Діагностика типу реагування проводилася за допомогою тесту «Три Я». Відповідаючи на запитання тесту, батьки мали оцінити в балах (від 0 до 10) наявність у себе тієї чи іншої характеристики. Загалом пропонувалася 21 характеристика (додаток С).

Перед тестуванням проводили бесіду-інструктаж, в якій повідомляли, що, згідно з теорією Е. Берна, кожна людина надає перевагу одному з трьох типів его-станів – Дитини, Дорослого, Батька. За допомогою тесту «Три Я» можна виявити ту позицію, якій вони надають перевагу у різних ситуаціях реагування, в тому числі й ситуаціях взаємодії або спілкування з дитиною.

Обробка результатів проводилася за такими параметрами:

Запитання 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 стосувалися позиції Дитини (Д).

Запитання 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 – позиції Дорослого (До).

Запитання 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 – позиції батька (Б).

Одержані результати розташовувалися у порядку зниження, записувалися формули властивих батькам потенційних ролей. При цьому орієнтувалися на такі характеристики позицій реагування.

Формула ДоДБ означала, що респондент має розвинене почуття відповідальності, деякою мірою імпульсивний, не схильний до моралізувань і повчачь, схильний до вияву співчуття, доброзичливості, чуйності, визнання гідності дитини. Ці якості розглядали як позитивні, орієнтовані на вияв гуманних почуттів до дитини.

Якщо на першому місці стояло «Б», це свідчило, що основними ознаками батька (матері) були категоричність і самовпевненість. Розглядали їх як негативні ознаки, які утруднюють, гальмують вияв гуманних якостей до дитини.

Якщо на першому місці стояло «Д», це свідчило про перевагу у позиції реагування дитячої безпосередності, що також розцінювалося як недолік сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми.

Кількісний розподіл батьків за окресленими позиціями реагування подано в табл. 3.24.

Таблиця 3.24

Розподіл батьків за позиціями реагування відповідно до результатів тесту «Три Я», %

Позиція реагування	Батьки молодших школярів	Батьки підлітків
Дитина (Д)	22,5	20,7
Батько (Б)	63,4	64,2
Дорослий (До)	14,1	15,1

Отже, зважаючи на дані табл. 3.24, можна зробити висновок, що для більшості батьків характерною є позиція Батька, що уособлює

категоричний, авторитарний спосіб реагування у ситуаціях взаємодії з дитиною.

Доволі помітною виявилася кількість батьків, які надавали перевагу позиції Дитини (Д), яка також не забезпечувала належний вияв гуманних взаємин із дітьми – загалом 21,6 % батьків.

Зовсім нечисельною (14,6 %) виявилась група батьків, яких було віднесено до позиції реагування Дорослий (До). Зважаючи на властиві їй характеристики, вважаємо, що вона є найбільш прийнятною для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Узагальнені результати констатації за всіма визначеними нами показниками емоційно-ціннісного компонента стосовно батьків молодших школярів і підлітків представлено в таблиці 3.25.

Таблиця 3.25

Розподіл батьків за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин за емоційно-ціннісним компонентом, %

Батьки молодших школярів і підлітків	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Батьки учнів 1-4-х класів	19,7	59,4	20,9
Батьки учнів 5-9-х класів	18,9	59,2	21,9
Всього	19,3	59,3	21,4

Отже, за емоційно-ціннісним компонентом батьків молодших школярів і підлітків було розділено на наступні рівні: високий (19,3 %), середній (59,3 %), низький (21,4 %).

Наступний напрям роботи у руслі констатувального етапу експерименту полягав у визначенні рівня сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку за показниками діяльнісного компонента (уміння виховувати дітей на принципах гуманізму; здатність визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку; спроможність цінувати особистість дитини; уміння проявляти гуманні почуття (сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття й співпереживання) до дитини; спроможність до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик та залагоджування конфліктних ситуацій).

З метою з'ясування вміння батьків цінувати особистість дитини як показника діяльнісного компонента було використано фрагмент

опитувальника батьківського ставлення А. Варги, В. Століна, а саме: шкалу «Прийняття-відторгнення» (додаток Т).

Результати дослідження за цією шкалою засвідчили, що 19,5 % батьків (20,4% батьків молодших школярів і 18,7 % батьків дітей підліткового віку) поважають індивідуальність дитини, люблять її такою, якою вона є, намагаються більше часу бути з дитиною; 35,6 % респондентів (36,7 % і 34,5% батьків молодших школярів і підлітків відповідно) – намагаються прийняти дитину, але не завжди позитивно оцінюють її; 34,2 % батьків (з них: 32,9% батьків дітей молодшого шкільного і 35,6 % підліткового віку) – постійно порівнюють свою дитину з іншими, знаходячи багато недоліків, що часом викликає роздратування, при цьому все ж таки намагаються позитивно ставитися до неї. Частка батьків, які сприймають негативно свою дитину, вважаючи її мало на що здатною, становить 10,6 % загалом і включає, за нашими підрахунками, 10,0% батьків дітей молодшого шкільного і 11,2 % батьків дітей підліткового віку.

Також за цією ж методикою було з'ясовано, що загалом 20,4 % батьків прагнуть до єдності з дитиною, захоплюються нею, намагаються захистити дитину від труднощів і неприємностей життя; 30,8% – прагнуть близькості, співчують, проте вважають свою дитину ще маленькою, тому не довіряють їй; 30,4% батьків намагаються виконувати усі бажання дитини, при цьому не завжди переймаються наслідками; 18,4% – прагнуть зберігати психологічну дистанцію з дитиною.

Здатність батьків виявляти до дітей у повсякденному житті такі гуманні якості, як сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття й співпереживання виявляли за допомогою опитування у ході індивідуальних бесід з батьками.

Здобуті результати засвідчили, що завжди виявляють окреслені якості у взаєминах з дітьми 26,4 % (28,2% батьків молодших школярів і 24,7 % батьків дітей підліткового віку); 61,0 % батьків (66,6 % батьків молодших школярів і 55,4 % батьків підлітків) виявляють сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття й співпереживання до дітей час від часу; загалом 20,6% батьків указали, що виявляють такі якості у взаєминах з дітьми дуже рідко; 2,0% – не відповіли.

Щодо форм і методів формування гуманності у взаєминах з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку, батьки назвали такі: «контролювання поведінки дітей» – 40,2 % батьків; «власний приклад» – 39,5% батьків; «бесіди з дітьми на морально-етичні теми» – 33,0 % батьків; «спільне проведення вільного часу» – 19,9% батьків; «аналіз життєвих ситуацій разом з дітьми» – 14,5 % батьків; «власна самоосвіта» – 9,1 % батьків; «здоровий і високоморальний спосіб життя» – 8,6 % батьків;

«довіра власній дитині» – 7,5 % батьків; «повна свобода дій дитини» – 3,0 % батьків.

З метою перевірки достовірності даних про здатність батьків виявляти гуманні якості до дитини в повсякденному житті та для з'ясування уміння батьків застосовувати оптимальні методи і форми виховання дитини, застосовувався метод анкетування (методика «Чи можете Ви...?») (за В.Семиченко, В.Заслуженюк, додаток У).

Пропонована батькам анкета містила 15 запитань – незакінчених речень, на які потрібно дати один варіант відповіді із запропонованих: А) – «так»; Б) – «можу, але не завжди»; В) – «ні».

Діагностична процедура полягала у тому, що батькам було запропоновано відповісти на запитання анкети, які стосувались окреслених показників діяльнісного компонента (запитання анкети наводяться у додатку У). Кожну відповідь оцінювали певним балом: відповідь А – 2 балами; відповідь Б – 1 балом; відповідь В – 0 балів.

Залежно від суми набраних балів, батьків було умовно розділено за здатністю виховувати дитину згідно гуманістичних принципів, застосовувати оптимальні форми й методи виховання дитини.

Першу групу (відповідає високому рівню здатності виховувати дітей на принципах гуманізму) склали батьки, які прагнуть не тільки зрозуміти дитину, а й глибоко й всебічно її пізнати. Такі батьки завжди ставляться до дитини з повагою, послуговуються гуманістичними принципами і гуманними методами виховання. Для такого типу взаємин характерною є атмосфера любові та розумної вимогливості, забезпечення психологічного захисту і підтримки для дитини. Стиль виховання – гуманний (демократичний). До цієї групи було віднесено 14,2 % батьків молодших школярів і 13,6 % батьків дітей підліткового віку.

До другої групи (середній рівень здатності виховувати дітей на принципах гуманізму) віднесено 61,1 % батьків дітей молодшого шкільного і 60,6 % батьків дітей підліткового віку. Турбота про дитину для них є вкрай важливою. Батьки цієї групи мають здібності до виховання дітей, проте не завжди проявляють цілеспрямованість, послідовність і наполегливість у вихованні. Такі батьки схильні до компромісів у вихованні власної дитини: іноді вони вкрай поблажливі до дитини, іноді – занадто суворі. Найвні відсутність систематичного контролю за поведінкою дитини, індиферентне ставлення до вияву нею самостійності, відповідальності. Стиль виховання – ліберальний (поблажливий).

Третю групу (низький рівень здатності виховувати дітей на принципах гуманізму) становили батьки, які надають перевагу авторитарному стилю взаємин з дитиною у сім'ї. Їх вирізняли: авторитарність, упевненість у правомірності своїх дій, відсутність такту,

зневажливе ставлення до дитини, її потреб і бажань, маніпулювання її настроєм тощо. Батьки цієї групи переконані у тому, що головним обов'язком дорослих є контролювання поведінки дитини; у якості методів виховання вони використовують диктат, нотації, крики, покарання, погрози. Очевидним є те, що така позиція батьків не сприяє формуванню гуманних батьківсько-дитячих взаємин. До цієї групи за результатами анкетування віднесено 24,7 % батьків дітей молодшого шкільного віку і 25,8 % батьків дітей підліткового віку.

Уміння батьків виявляти взаєморозуміння, взаємодопомогу, взаємодовіру, тактовність і контактність у взаєминах з іншими членами сім'ї, зокрема дітьми, як показників діяльнісного компонента використовували методику «Функціонально-рольової узгодженості» [396, с. 55–57]. Методика включала опитувальник, що складався з двох частин – запитання для батьків і запитання для дітей (додаток Ф).

Відповідаючи на запропоновані 20 запитань, респонденти мали дати на них відповідь «так» чи «ні». Кожна з двох частин опитувальника містила три шкали: шкалу «адекватність», шкалу «узгодженість» і шкалу «прихильність».

Шкала «адекватність» показувала, наскільки точно респондент зреагував на опитувальник загалом і якою мірою його дані за основною шкалою можуть розглядатися як вірогідні. Визначенню рівня функціонально-рольової узгодженості прислужувалися дві шкали – основна (шкала «узгодженість») і додаткова шкала (шкала «прихильність»). Деякі запитання цих шкал були близькими за змістом, але сформульовані в дещо іншому варіанті. Вони відігравали роль уточнюючого механізму узгодженості у багатофункціональній діяльності членів сім'ї. Шкала «узгодженість» віддзеркалювала сутність і рівень розвитку соціально-психологічних механізмів у внутрішньосімейній діяльності (взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємодовіри тощо). Шкала «прихильність» відображала домінуючі тенденції, психологічні передумови внутрішньосімейної узгодженості, так би мовити, потенції сім'ї в цьому плані.

Обробка одержаних результатів здійснювалася за єдиним для обох частин опитувальника кодом. Збіг відповіді респондента з кодом оцінювався 1 балом.

За шкалою «адекватність» сума балів від 0 до 10 свідчила про рівень готовності респондентів (батьків і дітей) до узгодження (ГУ) своїх дій з діями інших членів сім'ї і позначалася $ГУ_ч$, $ГУ_ж$, $ГУ_д$, що відповідно означало показник готовності чоловіка, жінки, дитини до узгодження дій.

За шкалою «прихильність» сума балів від 0 до 5 свідчила про рівень потенційних можливостей респондентів у розвитку функціонально-

рольової узгодженості в сім'ї, а також про міру їх тактовності й контактності з іншими членами сім'ї, турботи про їхній емоційний стан. Для позначення потенційних можливостей чоловіка, жінки, дитини до розвитку внутрішньосімейної узгодженості обрано індекси ПМУ_ч, ПМУ_ж, ПМУ_д.

Для визначення коефіцієнта функціонально-рольової узгодженості в сім'ї і вияву тенденцій до його зміни використовували метод порівняльного аналізу даних, що були одержані за кожним респондентом.

Коефіцієнт функціонально-рольової узгодженості вираховувався за формулою: $K_{фру} = 1/15n \cdot (ГУ_{чс} + ПМУ_{чс})$, де $ГУ_{чс}$ – показник сукупної готовності членів сім'ї до узгодження своїх дій; $ПМУ_{чс}$ – показник сукупних потенційних можливостей членів сім'ї до узгодження своїх дій; n – кількість членів сім'ї, що були охоплені педагогічною діагностикою; 15 – емпіричний коефіцієнт.

У свою чергу,

$$ГУ_{чс} = ГУ_{ч} + ГУ_{ж} + ГУ_{д}, \text{ а } ПМУ_{чс} = ПМУ_{ч} + ПМУ_{ж} + ПМУ_{д}.$$

Отже, загальна формула коефіцієнта функціонально-рольової узгодженості сім'ї мала такий вигляд: $K_{фрус} = 1/15n \cdot [(ГУ_{ч} + ГУ_{ж} + ГУ_{д}) + (ПМУ_{ч} + ПМУ_{ж} + ПМУ_{д})]$.

Високий рівень узгодженості відповідав $K_{фрус} = 1,0 - 0,75$.

Середній рівень узгодженості – $K_{фрус} = 0,75 - 0,3$.

Низький рівень узгодженості – $K_{фрус} = 0,3 - 0,1$.

Узгодженість практично відсутня при $K_{фрус} = 0,1 - 0$.

При розрахунках відношення реального й потенційного компонентів внутрішньосімейної узгодженості враховували, що в ідеальному варіанті готовність членів сім'ї до узгоджених дій має перевищувати потенційні можливості членів сім'ї до узгодження своїх дій.

Передбачалось, що найбільш сприятливі умови для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин існують у сім'ях, де рівень функціонально-рольової узгодженості є високим і середнім. Цим сім'ям також характерні високі й середні потенційні можливості для подальшого розвитку досліджуваного явища, які мають (насамперед у сім'ях з високим рівнем функціонально-рольової узгодженості) тенденцію наближення до ідеального варіанта.

Згідно з одержаними даними, високий рівень функціонально-рольової узгодженості був зафіксований у 17,5 % сімей з дитиною молодшого шкільного і 18,9 % сімей з дитиною підліткового; середній рівень – у 60,4 % сімей з дитиною молодшого шкільного віку і 60,6 % сімей з дитиною підліткового віку, низький рівень, що характеризується відсутністю узгодженості, виявлений у 22,1 % сімей з дитиною молодшого шкільного віку і 20,5 % сімей з дитиною підліткового віку.

Узагальнені результати констатації за показниками діяльнісного компоненту представлені в таблиці 3.26.

Таблиця 3.26

Рівні сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми (за показниками діяльнісного компоненту), %

Батьки (розподіл за віком дітей)	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Батьки учнів 1-4-х класів	18,7	60,1	21,2
Батьки учнів 5-9-х класів	16,8	59,5	23,7
Всього	17,8	59,8	22,4

Отже, результати констатації дали змогу виокремити 3 групи батьків за рівнем сформованості їхньої готовності до гуманних взаємин з дітьми (за показниками діяльнісного компоненту): високий, середній, низький.

До високого рівня сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми за показниками діяльнісного компонента (наявність у батьків умінь повною мірою і постійно виховувати дітей на принципах гуманізму, визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистому розвитку, виявляти до дітей сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття і співпереживання; високою спроможністю до самостійного пошуку і постійного застосування оптимальних для гуманної взаємодії з дітьми форм і методів, конструктивного залагоджування конфліктних ситуацій). До цієї групи було віднесено 17,8% батьків дітей молодшого шкільного й підліткового віку.

Середній рівень сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку за показниками діяльнісного компонента (характеризується ситуативним характером означених умінь батьків, які проявляються час від часу, в залежності від ситуації) властивий батьків дітей молодшого шкільного віку і батьків дітей підліткового віку. Для цієї групи батьків характерним є надмірний контроль чи опіка дітей. Таких батьків у цілому виявлено 59,8%.

Низький рівень сформованості готовності батьків до гуманних взаємин визначається наявністю недостатніх умінь батьків, визначених за показниками діяльнісного компонента. Такі батьки (їх було 22,4 %) недостатньо цінують власну дитину й не надають їй допомогу в її

особистому розвитку; сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття і співпереживання стосовно дитини виявляють дуже рідко або ж не виявляють зовсім; сповідують авторитарний стиль виховання, а також нездатні конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

При визначенні типів сімей стосовно готовності батьків гуманно взаємодіяти з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку були враховані виокремлені рівні за показниками когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів.

З огляду на результати теоретичного пошуку (див. 2.3) та констатувального етапу експерименту, відповідно до визначених рівнів за схарактеризованими критеріями і показниками компонентів було виокремлено такі типи сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин (за діагностикою батьків і частково – дітей молодшого шкільного і підліткового віку): цілком сприятливі; певною мірою сприятливі; сприятливо-нестійкі сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Несприятливих сімей для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин за результатами констатувального етапу експерименту не виявлено. Нижче подаємо характерні ознаки кожного з названих типів сімей.

Цілком сприятливі сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин: батьки мають ґрунтовні і усвідомлені знання про сутність понять «гуманність», «гуманні взаємини»; ґрунтовні знання вікових та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного і підліткового віку; повністю усвідомлюють цінність особистості дитини; мають повні усвідомлені знання ефективних форм та методів сімейного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми. Батьки, які відносяться до цієї групи, добре володіють власними емоціями, у них достатньо розвинуті уміння і потреби відчувати переживання дітей та виявляти емпатію до них. У батьків наявні уміння виховувати дітей на принципах гуманізму, визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистому розвитку, виявляти до дітей сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття і співпереживання; висока спроможність до самостійного пошуку і постійного застосування оптимальних для гуманної взаємодії з дітьми форм і методів, конструктивного залагоджування конфліктних ситуацій. Загалом для цих сімей наявний високий рівень готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми та функціонально-рольової узгодженості (вміння виявляти взаєморозуміння, взаємодопомогу, взаємопідтримку, взаємодовіру, тактовність й контактність з іншими членами сім'ї). До цього типу належало 18,2 % сімей з дітьми молодшого шкільного віку і 17,7 % сімей з дітьми підліткового віку.

Певною мірою сприятливі сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин: знання батьків стосовно сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини», вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів і підлітків, а також ефективних методів і форм сімейного виховання не досить повні, уривчасті. Батьки, які належать до цих сімей, не повною мірою володіють власними емоціями, у них не досить добре розвинуті уміння і потреби відчувати переживання дітей та емпатійно їм співчувати. У батьків з цих сімей прояв до дітей сердечності, чуйності, турботливості, милосердя, співчуття і співпереживання, допомога дітям у особистісному розвитку, а також конструктивне вирішення проблемних ситуацій виявляються не систематично, а час від часу, в залежності від ситуації. Батьки цієї групи неспроможні до самостійного пошуку і постійного застосування оптимальних для гуманної взаємодії з дітьми форм і методів, конструктивного залагоджування конфліктних ситуацій. Водночас батьки люблять дитину, хочуть бачити її щасливою, але внаслідок своєї некомпетентності не повною мірою можуть здійснювати ефективно її виховання. Для цих сімей наявний середній рівень готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми та функціонально-рольової узгодженості. До цього типу віднесено 59,9 % сімей з дітьми молодшого шкільного віку і 62,3 % сімей з дітьми підліткового віку.

Сприятливо-нестійкі сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин: батьків характеризують наявність неповних і неусвідомлених знань стосовно визначеного поняття і його складових, а також ефективних форм і методів виховання дитини в сім'ї. Батьки з цих сімей (21,9 % сімей з дітьми молодшого шкільного віку і 20,0 % сімей з дітьми підліткового віку) недостатньо володіють власними емоціями, у них не розвинуті уміння і потреби відчувати переживання дітей та емпатійно їм співчувати. Сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття і співпереживання до власних дітей такі батьки виявляють дуже рідко або ж не виявляють зовсім; не приділяють дитині достатньої уваги, а також ухиляються від конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Для цих сімей наявний низький рівень готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми та функціонально-рольової узгодженості.

Уважаємо, що «цілком сприятливі сім'ї» є найбільш оптимальними для формування гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. Водночас одержані нами результати засвідчили, що до цього типу сімей належить незначний відсоток від загальної кількості сімей, охоплених педагогічною діагностикою. Крім того, було виявлено тенденцію зменшення сімей цього типу і збільшення із дорослішанням дитини таких її типів, як «певною мірою сприятливі» й «сприятливо-нестійкі» сім'ї. На наш погляд, ця тенденція має негативний

вплив не лише на формування й розвиток дитини загалом, але й на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, ускладнюючи належний перебіг цього процесу.

Унаочнений розподіл батьків дітей молодшого шкільного й підліткового віку за типами сімей подано в таблиці 3.27.

Таблиця 3.27

Типи сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми, у %

Типи сімей	Сім'ї з дітьми молодшого шкільного віку	Сім'ї з дітьми підліткового віку	Усього
Цілком сприятливі (високий рівень)	18,2	17,7	17,9
Певною мірою сприятливі (середній рівень)	59,9	62,3	61,2
Сприятливо-нестійкі (низький рівень)	21,9	20,0	20,9

Отже, як засвідчують дані табл. 2.17, найбільша кількість батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку (61,2 %) належить до певною мірою сприятливих сімей за рівнем сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у них. До цілком сприятливих сімей загалом віднесено порівняно невелику кількість батьків – їх 17,9 % загалом. Досить значущою (20,9 %) виявилася чисельність батьків, яких за сукупністю результатів педагогічної діагностики ми віднесли до сприятливо-нестійких сімей за рівнем сформованості досліджуваного особистісного утворення.

Аналіз та узагальнення відповідей, бесіди з батьками, цілеспрямовані спостереження водночас дали підстави для визначення основних недоліків, наявних у родинах, у яких виховуються діти молодшого шкільного та підліткового віку, що негативно впливають на формування гуманних взаємин між батьками та дітьми. До них відносимо:

– наявність гіпер- або гіпоопіки над дітьми, невміння вирішувати конфліктні ситуації;

– відсутність розумного поєднання любові й вимогливості до дитини, часті потурання, всепрощення;

– відсутність повного взаєморозуміння між батьком і матір'ю внаслідок невисокого рівня загальної культури обох батьків чи одного з них;

– низький рівень батьківської компетентності, недостатній освітній і педагогічний потенціал;

– наявність авторитарного стилю спілкування, взаємного нерозуміння;

– другорядність духовних потреб, першорядність матеріальних (накопичення, користоловство, споживацтво);

– невміння розумно організувати життєдіяльність сім'ї, і небажання проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків;

– наявність конфліктності у взаєминах.

Виявлений нами стан сформованості готовності батьків до гуманних взаємин між ними та дітьми засвідчує необхідність проведення цілеспрямованої роботи, спрямованої на подолання виявлених недоліків.

Гуманні взаємини батьків і дітей формуються не лише під впливом їх особистої взаємодії у сімейному колі, але й під впливом інших виховних середовищ. Значний внесок у зміст таких взаємин і процес їхнього розвитку здійснює загальноосвітня школа. Головною особою, яка здійснює корекцію виховних впливів на учня зокрема і класний колектив у цілому, є класний керівник, який не лише здійснює педагогічну, позаурочну та культурно-масову діяльність з колективом класу та окремими учнями, але й надає допомогу батькам в сімейному вихованні дітей. Класний керівник як основний координатор виховної роботи батьків, вчителів, психолога, медичних працівників, інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання учнів, проводить просвітницьку роботу в батьківському середовищі, координує виховні зусилля сім'ї і школи. Отже, класний керівник є тим важливим ланцюжком у ми поставили за мету з'ясувати, яка робота проводиться класними керівниками щодо організації процесу виховання гуманних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку в позаурочній діяльності.

З метою з'ясування підготовленості класних керівників до формування гуманних батьківсько-гуманних взаємин нами було опитано 25 класних керівників початкової школи, 28 керівників основної школи. Зокрема, ми запропонували класним керівникам відповісти на запитання розробленого нами опитувальника:

1. Що Ви розумієте під гуманними батьківсько-дитячими взаєминами?

2. Назвіть джерела, з яких Ви в основному отримуєте інформацію про основні положення педагогіки гуманізму.

3. Яке місце Ви відводите процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у позаурочній діяльності школи? Якщо «так», то які форми й методи роботи Ви використовуєте?

4. Які форми й методи Ви найчастіше використовуєте у роботі з сім'ями? На ці запитання ми отримали такі відповіді. Більшість класних керівників (67,2%) продемонстрували доволі повні, усвідомлені знання щодо сутності гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Вони вказали, що такі взаємини «передбачають наявність любові і поваги один до одного», «засновані на довірі й взаєморозумінні», «людяні, доброзичливі, довірливі взаємини, де немає місця авторитаризму», «суб'єкт-суб'єктні взаємини, основою яких виступає любов, чуйність і милосердя один до одного»; 2,8% – не відповіли на запитання.

Серед джерел, які назвали класні керівники щодо отримання інформації про педагогіку гуманізму, відзначимо (у порядку зростання): довідкова література (словники, енциклопедії) – 12,3 %; праці відомих педагогів (В.Сухомлинського, К.Ушинського, Ш.Амонашвілі) – 15,7 % вчителів; статті у педагогічній пресі («Початкова школа», «Рідна школа») – 16,5 %; мережа «Інтернет» – 25,8 % (в основному, використовують готові розробки виховних занять); методичні об'єднання вчителів – 30,1 %; курси, семінари – 36,6 %. Як переконуємось, більший відсоток вчителів ознайомлюється з проблемою, що нас цікавить, через семінари, практичні заняття (пасивна форма) чи завдяки мережі «Інтернет» (використовують готові розробки інших вчителів). Посилання на праці відомих теоретиків з проблеми гуманізму, а також посилання на педагогічну пресу є, на наш погляд, недостатніми, оскільки респонденти, продемонструвавши деяку поінформованість про педагогів-гуманістів минулого, не назвали філософських чи психологічних джерел з цієї проблеми.

Ми довідалися також у процесі опитування, що класні керівники орієнтуються найперше на виховання гуманних взаємин між учнями (67,5 %). У роботі з батьками також акцентується на вихованні у дітей моральних якостей, зокрема, милосердя, чуйності, доброзичливості (19,5 %). Робота з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку з формування у них прояву гуманних взаємин до батьків, практично не проводилась (лише 3,6 % вчителів відповіли, що проводили виховні години з дітьми на тему «Шануймо старших», 4,5 % зазначили, що проводили свято до Дня матері). Отже, роботі, яка має на увазі організацію спільних батьківсько-дитячих заходів чи проведення тренінгів для батьків, вчителі майже не надають значення.

Загалом серед форм і методів роботи з дітьми у позаурочній діяльності школи переважна більшість учителів (89,9 %) вказали на виховні години і масові виховні заходи, присвячені святковим датам, 7,4% учителів додали до цього проведення екскурсій.

Вивчення планів роботи шкіл дало можливість з'ясувати, що на рівні школи така діяльність обмежується проведенням загальних батьківських зборів для всіх класів (двічі на рік), а також передбачає виконання таких пунктів, як «сприяння залученню батьків учнів до співробітництва зі школою», «виявлення можливостей батьків у наданні допомоги школі в організації позаурочної виховної роботи», «надання сім'ям допомоги у вихованні дітей». Отже, виявлено, що окремо з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин робота в школах не здійснюється.

У результаті ознайомленні з індивідуальними планами роботи класних керівників у частині «Робота з батьками» ми з'ясували, що класними керівниками як початкової, так і основної шкіл передбачено проведення батьківських зборів, залучення батьків до виконання позаурочної виховної роботи (екскурсії, відвідування театру, допомога у підготовці свят тощо). У планах роботи класних керівників виявлено й конкретніші пункти, які, зокрема, стосувалися роботи з окремими сім'ями (здебільшого з приводу поведінки дітей): відвідати сім'ї П., К. (такі сім'ї є, як правило, неблагополучними); провести бесіду з батьками учня Л. з приводу його поведінки. Жодних записів, котрі стосувалися б формування батьківсько-дитячих гуманних взаємин, нами не виявлено.

На запитання щодо форм і методів взаємодії з сім'єю класні керівники надають перевагу такій формі роботи, як батьківські збори або індивідуальні консультації з батьками за необхідністю (86,7% учителів). Поза увагою опитаних учителів залишаються активні та інтерактивні методи роботи з батьками (вправи, метод проблемних ситуацій, групова робота, творчі й ігрові завдання тощо). Незважаючи на те, що близько половини вчителів виявили обізнаність стосовно таких форм і методів (45,6%), їх використання на практиці відзначило лише 9,4% учителів.

Підсумовуючи результати цього напряму констатувального етапу експерименту, можна твердити, що формуванню гуманних взаємин батьків і молодших школярів та підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл надається недостатня увага. Найчастіше причина цього полягає у відсутності відповідного змістового й організаційно-методичного забезпечення для проведення такої роботи. Робота з сім'ями як засіб оптимізації гуманізації батьківсько-дитячих взаємин у них характеризується фрагментарністю.

Отже, отримані результати засвідчили недостатню організаційну і методичну підготовленість класних керівників до роботи з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Висновки до третього розділу

Вивчення стану сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку відбувалося в процесі констатувального етапу експерименту. Він базувався на розробленій нами методиці, в основу якої покладалась педагогічна діагностика (молодших школярів, підлітків, батьків, учителів), що передбачала досягнення певних цілей, використання сукупності методів, одержання результатів та їх інтерпретацію.

Гуманні батьківсько-дитячі взаємини визначались нами як суб'єкт-суб'єктні взаємини, основу яких становлять когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Кожний із компонентів характеризувався сукупністю відповідних критеріїв та їх показників, які перебували в тісному взаємозв'язку та у постійній взаємодії і були орієнтирами, що модифікувалися. У своїй основі вони були тотожними для визначених вікових груп (молодшого шкільного і підліткового віку), хоча якісне наповнення кожного показника змінювалось залежно від віку дітей.

Комплекс взаємопов'язаних методів педагогічної діагностики включав: бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування, метод проєктивного малюнка, ранжування, метод незакінчених речень, метод розв'язання проблемних ситуацій, цілеспрямовані педагогічні спостереження, статистичні методи обробки інформації.

З огляду на результати діагностики, відповідно до визначених критеріїв і показників було визначено три рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку) та сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми: високий, середній, низький.

Проведення педагогічної діагностики засвідчило, що найбільша кількість респондентів з числа дітей (молодшого шкільного і підліткового віку) перебуває на середньому рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Досить великий відсоток становлять діти, які характеризуються низьким рівнем досліджуваних властивостей. На високому рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків зафіксовано порівняно невелику кількість дітей за віковими групами, охопленими констатацією.

За діагностикою батьків відповідно до визначених критеріїв і показників компонентів було встановлено, що найбільша кількість батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку належить до «певною мірою сприятливих сімей» за рівнем сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у них. Досить значущою виявилась

чисельність батьків, яких за сукупністю результатів педагогічної діагностики віднесено до «сприятливо-нестійких сімей»; до «цілком сприятливих сімей» віднесено найменшу кількість батьків.

Встановлено, що причиною цього є наявність ряду недоліків у сімейному вихованні дітей молодшого й підліткового віку, а саме: наявність гіпер- або гіпоопіки над дітьми, невміння вирішувати конфліктні ситуації, відсутність розумного поєднання любові й вимогливості до дитини, низький рівень батьківської компетентності, недостатній освітній і педагогічний потенціал, наявність авторитарного стилю спілкування, невміння розумно організовувати життєдіяльність сім'ї тощо.

Діагностика вчителів показала, що формуванню гуманних батьківсько-дитячих взаємин у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл надається недостатня увага. Основні причини цього вбачаємо у відсутності відповідного змістового й організаційно-методичного забезпечення для проведення такої роботи, фрагментарність роботи з сім'ями.

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

4.1. Структурно-функціональна модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Аналіз та результати констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність посилення уваги до питання формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку.

Як було доведено у попередніх розділах, сім'я є найважливішим соціальним середовищем формування особистості і ключовим інститутом виховання, який відповідає не лише за матеріальний добробут дитини, але й за її моральне обличчя, навчальний і культурний рівень життя. Саме в ній формуються моральні основи особистості, оскільки сім'я є визначальною «школою» взаємин з людьми. Вона є «першою культурною нішею, звідки беруть початок духовно-моральна, предметно-просторова, соціально-поведінкова, подієва, інформаційна складові кожної дитини» [59, с. 13].

Однак, сучасна сім'я внаслідок низки причин (невисокий рівень загальної культури батьків, низький рівень батьківської компетентності, наявність авторитарного стилю спілкування, невміння розумно організувати спільне дозвілля тощо) сама потребує цілеспрямованої допомоги у вихованні дітей. Головну допомогу сім'ї у вирішенні виховних проблем, у тому числі й у розв'язанні проблеми гуманізації взаємин батьків і дітей шкільного віку здійснює школа, оскільки вона в умовах становлення й розвитку нової парадигми освіти й виховання є вагомим центром організації й координації впливу, спрямованого як на окрему особистість (дитину, батька чи матір), так і на колектив (клас, сім'ю) в цілому.

З огляду на те, що у процесі діагностики встановлено, що сформованість гуманних батьківсько-дитячих взаємин є недостатньою (як на рівні дітей молодшого шкільного й підліткового віку, так і на рівні батьків), а форми й методи, що використовуються у виховній роботі – малоефективними, актуалізувалася необхідність їхньої модернізації, надання їм системного характеру.

У зв'язку з цим особливої значущості набула проблема оптимізації роботи школи з сім'єю, спрямованої на формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку, розроблення комплексу ефективних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю.

У визначенні стратегії організації формувального етапу експерименту, спрямованого на гуманізацію батьківсько-дитячих взаємин, відправними ідеями слугували наукові положення Т. Алексєєнко, І. Беха, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Постового, О. Хромової, В. Кириченко, В. Оржеховської, пов'язані з ідеями суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманізацією виховного процесу, гармонізацією взаємодії сім'ї й школи на засадах партнерства тощо.

Вирішення питань оптимізації та ефективності вимагає не просто поліпшення існуючої практики, а й здійснення наукового пошуку найкращого або єдино можливого за даних умов способу, який би забезпечив найбільш раціональний шлях досягнення очікуваних результатів. Інакше кажучи, йдеться про визначення відповідних педагогічних умов, які були б спрямовані на оптимальний розв'язок проблеми в педагогічній практиці.

Під педагогічними умовами дослідники (Л. Крамаренко, В. Краєвський, Г. Селевко) передбачають: систему виховання і навчання учнів, мету педагогічного процесу, організацію навчально-пізнавальної діяльності школярів [182, с. 63]; об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких сприяє досягненню запланованої мети за найбільш раціонального (оптимального) застосування сил і засобів [181, с. 54]; суттєвий компонент педагогічного процесу, орієнтований на внутрішній світ вихованця, що включає в себе зміст, методи, організаційні форми виховання [353].

Визначаючи педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, послуговувались також рекомендаціями Н. Яковлевої. Дослідниця вважає, що успішність виокремлених педагогічних умов залежить від:

- чіткості формулювання кінцевих мети та результату;
- розуміння того, що задля вдосконалення педагогічного процесу варто виокремлювати комплекс педагогічних умов;
- урахування того, що педагогічні умови виступають на певних етапах дослідження як результат, що досягається завдяки їхній реалізації [447].

Керуючись цими міркуваннями, у контексті нашого дослідження визначаємо педагогічні умови як певним чином організовану систему формування гуманних взаємин у дітей молодшого шкільного і підліткового віку з батьками. Ця система передбачає здійснення виховної роботи одночасно за трьома напрямками: робота з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку; робота з батьками; робота з педагогічним колективом. Завдяки врахуванню потреб сім'ї (дітей і батьків зокрема) вона спрямована на досягнення певного результату, у нашому разі – підвищення ефективності формування гуманних батьківсько-дитячих

взаємин. Виокремлюючи педагогічні умови, ми виходили з того, що формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин буде продуктивним лише за умови їх комплексної реалізації.

У процесі визначення педагогічних умов враховували: узагальнення відомих фахівців щодо основних напрямів гуманізації взаємин у цілому. До основних з них віднесено: забезпечення діалогічної взаємодії у системі «дорослий – дитина» як умови формування гуманних взаємин (І. Бех [34], Г. Дьяконов [110], А. Орлов [249] Т. Флоренська [406]; інтеграцію сімейного та шкільного виховання у процесі формування гуманних взаємин батьків і дітей (Т. Алексеєнко [8], Л. Врочинська [72], О. Косарева [166]); оновлення змісту і методів у взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і сім'ї щодо виховання дітей (В. Кириченко, В. Оржеховська [248], Т. Кравченко [179], О. Роговець [336], І. Шкільна [438]).

Згідно нашого дослідження, процес формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин реалізовувався на основі засвоєння дітьми молодшого шкільного і підліткового віку знань про гуманні якості і взаємини, їхніх емоційних переживань та позитивного досвіду цих взаємин у взаємодії з батьками, іншими членами сім'ї. Гуманізацію взаємин забезпечувала діалогічна партнерська взаємодія дорослих (педагогів, батьків) із дітьми, що базувалася на взаєморозумінні й взаємовідкритості, орієнтації на спільний результат, виявленні доброзичливості, уваги й поваги один до одного, співпереживання кожною із сторін, які брали участь у цій взаємодії.

У ході роботи ми враховували:

- сутність і структуру гуманних батьківсько-дитячих взаємин;
- чинники, які сприяють формуванню гуманних взаємин батьків і дітей;
- основні причини дегуманізації взаємин у сім'ях з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку, які були виявлені у процесі констатувального етапу дослідження.

Все зазначене дозволило визначити такі педагогічні умови оптимізації процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин:

- орієнтація класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин;
- збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи;
- узгодження виховних позицій вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерської взаємодії;

– підвищення батьківської компетентності з метою гуманізації батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї;

– організація спільної культурно-дозвіллевої діяльності батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку, спрямованої на активізацію гуманних взаємин між ними.

Здійснюючи пошуки оптимального вирішення проблеми підвищення рівнів сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у контексті означених педагогічних умов, скористалися методом моделювання.

Означений метод використовується задля дослідження процесів і явищ навколишньої дійсності, оскільки дозволяє глибше зрозуміти взаємини, що виникають усередині предмета, який досліджується.

Словники характеризують поняття «модель» як: а) об'єкт-замісник, який в певних умовах може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи його властивості і характеристики. Відтворення здійснюється як в наочній (макет, пристрій, зразок), так і в знаковій формі (графік, схема, програма, теорія) [241, с.54]; б) спрощений уявний або знаковий образ об'єкту або системи об'єктів, що використовується як їх «замінник» [241, с. 76]. Дослідники (В. Штофф, В. Краєвський, Б. Глінський) під моделлю розуміють уявну або практично створену структуру, яка має такі властивості: відтворює ту або іншу частину дійсності в спрощеній (ідеалізованій або схематизованій) та наочній формах; відображає об'єкт дослідження; здатна замінювати об'єкт; надає нову інформацію про об'єкт [441, с. 5].

Отже, модель виступає у вигляді сукупності понять і схем. Вона висвітлює педагогічний процес не безпосередньо в складній єдності всіх різноманітних проявів і властивостей, а узагальнено, акцентуючи увагу на властивостях, що подумки виокремлюються.

Звертаючись до методу педагогічного моделювання, А. Дахін визначає його як «...суттєвий шлях до узагальнення, який допомагає виявити те загальне, що отримує більш складну характеристику і обґрунтування в теорії та створює умови для проведення дослідної роботи» [100, с. 62-63].

Отже, моделювання як метод дослідження дає змогу розглянути освітньо-виховний процес як цілісне явище, а також його елементарну структуру в статичному плані й динамічному розвитку.

Об'єктом нашого моделювання є формування гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного і підліткового віку в роботі школи з сім'єю.

Перш ніж здійснювати побудову обраної моделі, необхідно визначити її тип. Нами було обрано структурно-функціональну модель, що імітує внутрішню організацію структури оригіналу. Необхідність обрання такого типу моделі зумовлена низкою причин. По-перше, для виявлення сутності будь-якого об'єкта необхідно розкрити його структуру, яка відображає найбільш суттєві взаємовідносини між елементами та їх групами (компонентами, підсистемами), які забезпечують існування цієї системи та її основних властивостей. По-друге, важливими у межах системи є функції об'єктів, що належать даній системі. Під функцією, згідно з А. Грицановим, розуміємо не лише діяльність, роль об'єкта, який входить у систему, але й вид зв'язку між об'єктами, коли зміна одного з них спричиняє зміну іншого, при цьому наступний об'єкт набуває функцій першого [241, с. 607].

Створення структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю розглядаємо як схематичне відображення діяльності, спрямованої на підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку.

Під час розробки структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї враховували такі методологічні вимоги:

– виокремлення серед різноманітних впливів чинників, які визначають результати процесу та встановлення субординації, тобто взаємозв'язку основних та довірливих чинників;

– урахування безперервних змін, розвиток досліджуваних елементів у педагогічній системі в цілому [132, с. 210].

Виходячи з цього, структурно-функціональна модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю охоплює: цілемотиваційний блок (включає мету і завдання), концептуальний блок (компоненти, педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин), діагностичний блок (критерії, показники, рівні сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку); процесуальний блок (змістове і методичне забезпечення, форми і методи роботи класного керівника з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку та їх батьками). Наочно ця модель подана на рис. 1.

Побудова структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю була здійснена в руслі концепцій: аксіологічного підходу (М. Євтух, В. Кремень, В. Огнев'юк, Н. Ткачова); суб'єкт-суб'єктного підходу

(І. Бех, О. Бондаревська, О. Кононко, Є. Степанов, Т. Фролова, Н. Щуркова та ін.).

Аксіологічний підхід спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства і виховного процесу зокрема, оскільки передбачає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, прояв довіри до неї; людяність у ставленні вчителів, батьків до дитини; демократизацію взаємин. Дитина є самостійним суб'єктом, здатною діяти за власним вибором, бажаннями, переконаннями. Завдання вихователів – не лише створювати найкращі умови для цілеспрямованого особистісного, соціального і педагогічно значущого розвитку, виховання дитини, але й керувати цим процесом у злагоді з потребами внутрішніх сил дитини, з позиції її інтересів.

Аксіологічний підхід не лише визнає людину (дитину) вищою цінністю, але й категорично забороняє будь-які форми насильства стосовно неї, передбачає захист її особистих і цивільних прав, у тому числі право на вільну особистісну самореалізацію.

В основі аксіологічного підходу у нашому дослідженні – орієнтація на дитину як головну цінність, що дає можливість підпорядкувати зміст, форми і методи формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї такому ставленню до дитини.

З позиції суб'єкт-суб'єктного підходу, дитина є активним учасником виховного процесу, здатним істотно впливати на нього, перебудувати його згідно власних потреб та інтересів саморозвитку, а її якості первісно закладені природою як потенціал власного особистісного саморозвитку. Виходячи з цього, гуманне виховання здійснюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цей процес заснований на діалозі, обміні думками, співробітництві її учасників. Зміст спільної діяльності не регламентується, має відкритий характер і стає особистісно орієнтованим. Таке виховання обов'язково враховує нове трактування індивідуального підходу. Воно передбачає: відмову від опосередкованої орієнтації; віднаходження кращих особистісних якостей дитини; психолого-педагогічну діагностику особистості дитини (інтереси, здібності, спрямованість, «Я»-концепція, якості характеру, особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку дитини [33, с. 155-156].

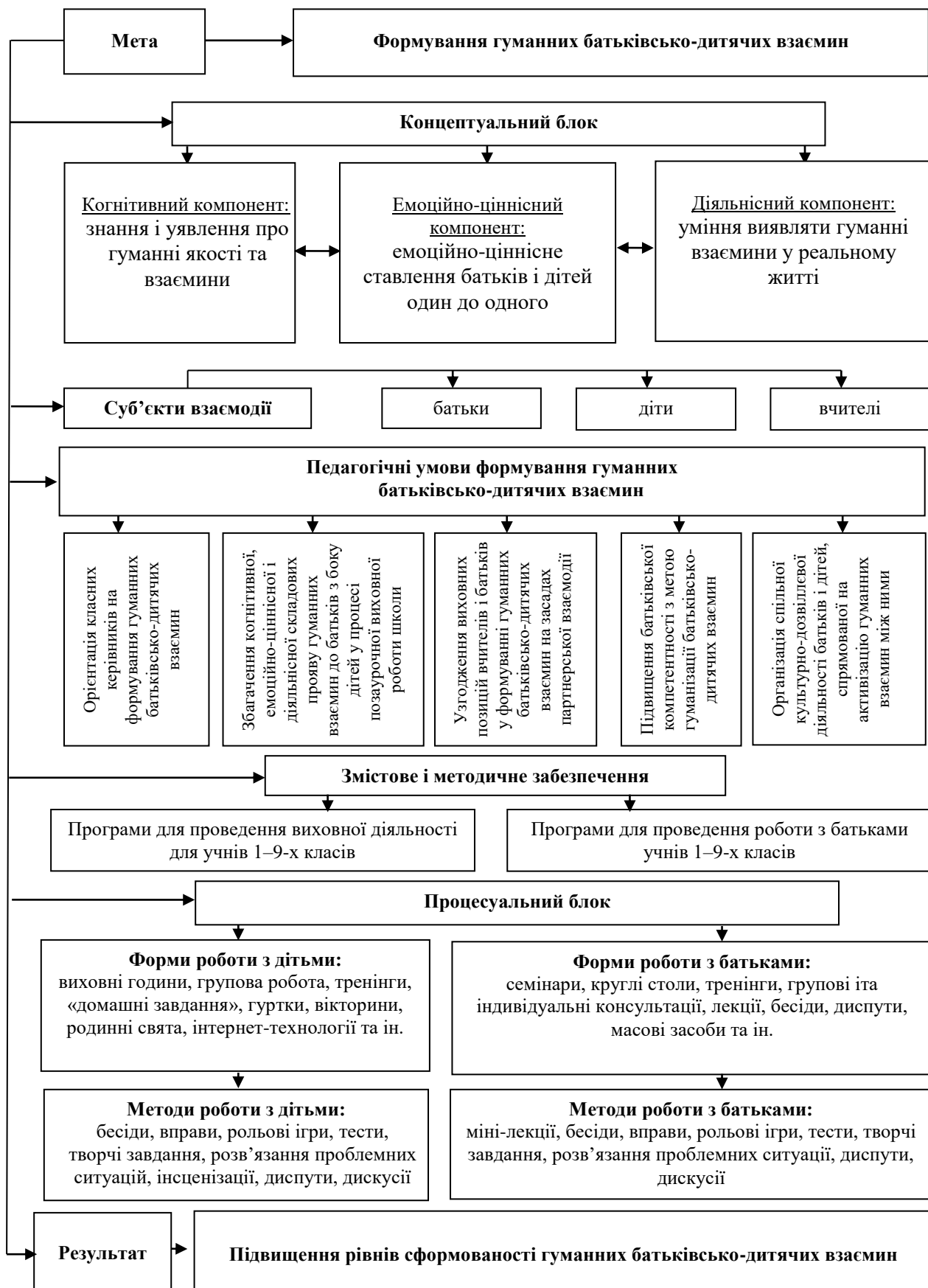


Рис. 4.1. Структурно-функціональна модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Означена модель має такі структурні частини.

1. *Цілемотиваційний блок* – включає мету та завдання формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку в сім'ї. Метою нашого дослідження є: підвищення ефективності формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї. Її реалізація припускає розв'язання низки завдань: формування у суб'єктів взаємодії (дітей молодшого шкільного і підліткового віку та їх батьків) знань про гуманні якості і взаємини, гуманних потреб і переконань; формування прагнення до їхнього стійкого прояву в реальній поведінці.

2. *Концептуальний блок* моделі включає когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний компоненти; *критерії* (стосовно дітей молодшого шкільного та підліткового віку та їх батьків): знання та уявлення про гуманні взаємини; емоційно-ціннісне ставлення; уміння виявляти гуманні взаємини в реальному житті; педагогічні умови формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку.

3. *Процесуальний блок* структурно-функціональної моделі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин включає: *змістове і методичне забезпечення* процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин: програму позаурочної виховної діяльності «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (окремо для дітей молодшого шкільного та підліткового віку) та взаємоузгоджені програми підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами» та «Виховуємо гуманність у взаєминах з підлітками»; спільний тренінг для молодших школярів і батьків «Щаслива сім'я»; рефлексивний тренінг для батьків підлітків «Зрозуміти себе і дитину»; рефлексивний тренінг для підлітків «Батьки і діти»; *форми роботи з молодшими школярами та підлітками*: години спілкування, тематичні години, гуртки, вікторини, родинні свята, акції, конкурси, тематичні зустрічі, зустрічі «Аналітичного кіноклубу», інтернет-технології тощо; методи роботи з молодшими школярами та підлітками: бесіди, переконання, приклад, дискусії, педагогічна вимога, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій, розв'язання проблемних ситуацій, рефлексія, ігрові методи, метод проєктів тощо; *форми роботи з батьками*: семінари, круглі столи, тренінгові заняття, індивідуальні консультації, лекції, бесіди, диспути тощо; методи роботи з батьками: метод проблемного викладу, метод диспуту, метод розв'язання проблемних ситуацій, метод «мозкового штурму», рефлексія та ін.

Дана модель спрямована на кінцевий *результат* – підвищення рівнів сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Організація експериментальної роботи, спрямованої на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, зумовлювалась наступними принципами її оптимізації.

1. Принцип *гуманізації*. У контексті нашого дослідження цей принцип передбачав виявлення та врахування інтересів, потреб суб'єктів батьківсько-дитячих взаємин (батьків, дітей молодшого шкільного і підліткового віку, вчителів) у процесі організації спільної роботи і спілкування; сприйняття дітей як рівноправних учасників педагогічного процесу, створення доброзичливого, стимулюючого оточення, опертя на позитивні риси дітей, довіру до них; сприйняття батьків як односторонців, партнерів і союзників учителя щодо виховання і гуманізації батьківсько-дитячих взаємин; ґрунтування на оптимістичній гіпотезі у взаєминах з батьками і дітьми у процесі розв'язання наявних у них проблем; прийняття і повага кожного учасника взаємин, його думок. Виявлення інтересів і потреб дітей молодшого шкільного й підліткового віку та їх батьків здійснювалося за допомогою методів діагностики (анкетування, бесід, тестів). Ці дані враховувалися в подальшій експериментальній роботі (для прикладу, корекція тематики виховної діяльності з дітьми і роботи з батьками, форм і методів її опрацювання, доповнення запропонованих тем додатковим змістом та ін.).

2. Принцип *особистісно орієнтованої спрямованості* формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин передбачав ставлення до особистості як до найвищої цінності, активізацію її позитивних якостей; повагу її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, моральної і духовної культури та поведінки, саморозвитку, визначення власних можливостей і цілей та спрямування їх в потрібне русло.

3. Принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* орієнтував на розуміння дитини як головного суб'єкта виховання (як для вчителя у загальноосвітній школі, так і для батьків у сім'ї). Особистість кожної дитини є унікальною і неповторною. Відкритість у міжособистісному спілкуванні, вільне висловлювання думок і поглядів, створення ситуацій позитивних емоційних переживань з метою подальшого морально-духовного розвитку особистості, її смислотворчості сприяли наданню кожній дитині можливостей для її активного та вільного розвитку. Також цей принцип спрямовував на рівноправні взаємини між учасниками виховного процесу (вчитель-батьки-діти); співпрацю і співтворчість у міжособистісних взаєминах у поєднанні з різнозобов'язаністю учасників педагогічної взаємодії, налаштованість суб'єктів взаємодії (молодших школярів, підлітків, батьків, учителів) на виховні впливи, відкритість до сприйняття знань та уявлень про гуманні взаємини, вироблення емоційно-

ціннісного ставлення до них та умінь виявляти гуманні взаємини в реальному житті.

4. Принцип *цілеспрямованості та цілісності* мав на увазі спрямування виховної роботи з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин на досягнення чітко визначеної мети; здійснення виховних впливів на суб'єктів взаємодії не за послідовно-паралельною схемою, а комплексно.

5. Принцип *співробітництва і партнерства взаємин* передбачав: визнання батьків активними учасниками, а не пасивними об'єктами педагогічної системи; врахування знань і особистісних якостей батьків і формування на цій основі оптимальних педагогічних зв'язків з ними; поцінування компетентності батьків, ініціативи; заохочення досягнень й особистого внеску кожного з них у виховну діяльність школи.

Реалізуючи цей принцип, враховували життєвий і виховний досвід батьків з виховання дитини в сім'ї (презентація власного досвіду сімейного виховання й аргументація його доцільності, залучення батьків до участі в підготовці проведення класних і загальношкільних виховних заходів, обробки одержаної інформації, внесення пропозицій щодо своєї участі в життєдіяльності класу, школи з наступною їх реалізацією тощо).

6. Принцип *превентивності* передбачав запобігання негативним проявам у поведінці як дорослих, так і дітей; вироблення у них поведінкових табу, несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними; вправлення у здатності проявляти щодо іншого гуманні якості, розв'язувати конфлікти мирним способом.

Реалізація означених принципів у цілому передбачала дотримання таких вимог, як: обов'язковість, систематичність, наступність, системність (розуміння процесу формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин як органічного елемента взаємозумовленої та багаторівневої системи формування особистості), комплексність (синтез наукових досягнень різних галузей, зокрема психології, педагогіки, соціології, методики виховання, етики, комплексне застосування сучасних виховних технологій тощо), варіативність (відповідність змісту, форм і методів поставленій меті). Такий підхід означав запровадження у процесі формувального етапу дослідження різноманітних диференційованих, взаємопов'язаних виховних форм, методів, засобів у роботі з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками.

Сукупність зазначених принципів визначала зміст, завдання, методи і засоби, організаційні форми, які забезпечували наступність, взаємозв'язок та інтеграцію визначених педагогічних умов формування гуманних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного та підліткового віку, обґрунтування яких подаємо в наступному параграфі.

4.2. Обґрунтування педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Важливість першої педагогічної умови – *орієнтації класних керівників початкової та основної школи на формування батьківсько-дитячих взаємин* зумовлювалася тим, що класний керівник постійно перебуває у взаємодії із класним колективом та кожним учнем зокрема, а також найтісніше пов'язаний і найближче знайомий з атмосферою сім'ї кожного учня.

Згідно з «Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» класним керівником є педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їхніми батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту [312].

Завдання виховної діяльності, яку здійснює класний керівник, визначаються загальними завданнями виховання та конкретними умовами життя класу. Класний керівник має дбати про всебічний розвиток учнів, виховання у них працьовитості, колективізму, підвищення успішності та зміцнення дисципліни, підготовку до праці. На різних етапах розвитку колективу висувуються конкретні завдання виховання і, з опорою на учнівський колектив, проводяться різноманітні виховні засоби роботи з класом та з окремими учнями. При цьому враховуються вікові особливості учнів, рівень їхніх знань та стан успішності, дисципліни в класі, наявність таких якостей, як працьовитість, колективізм, усвідомлення громадського обов'язку [380, с. 94].

Згідно з Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти класний керівник початкової і основної школи має координувати виховну роботу батьків, вчителів, психолога, медичних працівників, інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі. Він має право вносити пропозиції на розгляд батьківських зборів класу щодо матеріального забезпечення організації та проведення позаурочних заходів, відвідувати учнів (вихованців) за місцем проживання (за згодою батьків, опікунів, піклувальників), вивчати умови їх побуту та виховання тощо [312].

Як зазначає С. Попова, класний керівник планує і координує всю виховну роботу з класом, обов'язково враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, їх нахили й інтереси, рівень сформованості учнівського

колективу. Він сприяє розвитку самоврядування в класі, створює умови для організації змістовного дозвілля, проводить відповідні заходи щодо профілактики правопорушень [317, с. 73].

Важливе значення для ефективного здійснення цієї роботи має авторитет класного керівника, тобто міра визнання учнями та їхніми батьками його компетентності, особистісних характеристик, якостей і духовних цінностей. Це виступає своєрідним консолідуючим фактором, який впливає на взаємини у класному й батьківському колективі. Безумовно, авторитет класного керівника вищий серед молодших школярів, оскільки діти цього віку схильні ідеалізувати свого першого вчителя, сприймати його накази, вимоги, стиль спілкування як єдино можливі. Підлітки здатні більш критично сприймати слова і дії класного керівника. Саме тому важливість наставницької ролі класного керівника в середніх класах зростає. Як зазначає І. Бех, у понятті «наставник» закладено глибокий сенс виховного впливу однієї особистості на іншу: наставник передає своєму підопічному не лише знання та уміння, а й свій життєвий досвід, свої переконання, погляди на життя, моральні установи й принципи. Тому класний керівник має бути у всіх відношеннях прикладом для вихованця [37, с. 78].

Успіх роботи класного керівника з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин значною мірою залежить від його особистісних і професійних якостей. Згідно переконань В. Семиченко, школі потрібен «учитель майбутнього», який:

- бачить у кожній дитині не горезвісний «об'єкт педагогічного впливу», а самостійну особистість, яка постійно змінюється, розвивається, має право на самоствердження;

- вміє жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти і працювати з ними;

- здатний орієнтуватися у будь-якій ситуації на сутнісні аспекти, аналізувати свої рішення і вчинки, об'єднувати окремі події в насичені єдиним смислом системи;

- долає деструктивний вплив зовнішніх побічних (організаційних, бюрократичних, формальних) чинників на розвиток власної особистості і взаємини з учнями;

- вміє дозувати міру свого втручання в особисте життя учня, поділяє проблеми на ті, які має розв'язувати сама дитина, і ті, де необхідний його вплив;

- здатний змінюватися у мінливому світі і змінювати світ на краще;

- не вдається до демагогічних гасел, не підміняє справу словами, а робить її надійно, з повною віддачею [356, с. 44-45].

Зважаючи на результати констатувального етапу експерименту, які засвідчили недостатню організаційну і методичну підготовленість класних керівників до роботи з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, нами було розроблено програму семінару «Оптимізація формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин» для педагогів експериментальних шкіл (класних керівників, шкільних психологів тощо). Вона охоплювала таку тематику:

1. Сутнісні характеристики гуманних батьківсько-дитячих взаємин та важливість їх формування у сім'ях учнів.

2. Методика діагностики сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

3. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія класного керівника з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку та їх батьками як приклад вияву гуманності до іншого.

4. Особливості організації позаурочної роботи з молодшими школярами (підлітками) з формування у них прояву гуманних взаємин до батьків.

5. Особливості організації роботи з батьками молодших школярів (підлітків) з формування у них готовності до гуманної взаємодії з дітьми.

6. Форми і методи формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

До участі в семінарі долучалися класні керівники експериментальних закладів, що брали участь у формувальному етапі дослідження. Теоретичною основою семінару були праці вітчизняних та зарубіжних дослідників проблем гуманістичного виховання (Т. Алексеєнко, Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, О. Вишневський, Т. Дем'янюк, В. Киричок, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін.).

Розкриваючи сутність гуманних батьківсько-дитячих взаємин, підкреслювали, що це поняття базується на безумовному визнанні цінності іншої людини, цінності життя. Воно передбачає такі двосторонні суб'єкт-суб'єктні взаємини між батьками і дітьми, підґрунтям яких є сплав моральних знань, потреб, мотивів і гуманних почуттів. Для підкріплення цієї думки наводили слова В. Білоусової про те, що «...якщо людина – мета, то визначальними у ставленні до неї є довіра, доброзичливість, повага, толерантність. Якщо ж людина є засобом, її лише використовують, спустошують і відкидають як непотрібну річ» [43, с. 95]. Також акцентували увагу класних керівників на тому, що в основі гуманних взаємин між батьками і дітьми лежать такі гуманні почуття, як доброта (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя,

співчуття, співпереживання. Гуманні взаємини предбачають вияв цих почуттів між учасниками взаємодії (у нашому випадку – батьками і дітьми молодшого шкільного і підліткового віку) один до одного.

Процес формування гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку передбачає врахування вікових особливостей дітей означених вікових категорій. Тому на семінарі спрямовували увагу педагогів на особливості когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер дітей молодшого шкільного та підліткового віку, розглядали змістово-структурну характеристику прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків.

Ознайомлюючи класних керівників з методиками діагностики сформованості гуманних взаємин (з боку дітей та батьків), наводили ті, які використовувалися нами під час констатувального етапу експерименту. Аналізували здобуті результати, пропонували класним керівникам провести діагностичні зрізи у своїх академічних групах. Це, з одного боку, сприяло посиленню мотивації класних керівників на проведення спочатку дослідницької, а згодом – виховної діяльності, а з іншого – давало змогу перевірити здобуті нами результати щодо сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

У процесі семінару акцентували на тому, що гуманна взаємодія дорослих і дітей особливо успішно відбувається завдяки діалоговим технологіям. Ознайомлюючи класних керівників з основами таких технологій (М. Бахтін, М. Бубер, О. Ухтомський та ін.), звертали увагу на те, що діалоговість передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних взаємин. Змістом діалогової суб'єкт-суб'єктної діяльності є розкриття потенціалу кожної дитини, кожного батька чи матері засобами діалогу. Задля цієї умови радили педагогам та батькам застосовувати у взаємодії з дітьми такі правила втілення гуманістичних принципів:

– дитина не тільки готується до подальшого життя: події, що відбуваються в школі (в сім'ї також – Л.Г.), – це і є її життя. Тому завдання дорослого – наповнити це сьогоденне життя позитивними емоціями, цікавою діяльністю, відчуттям своєї значущості;

– дитина ще не може повністю відповідати за адекватність своєї поведінки соціальним вимогам, адже вона лише вчиться це робити, припускаючись при цьому помилок. Саме тому відповідальність за спілкування і взаємини повинна брати на себе доросла людина, яка, маючи психологічні знання, може відділити навмисне від випадкової недоречності, допомогти знайти вихід із ситуації, що склалася;

– на певному рівні розвитку дитини вчителі (і батьки також – Л.Г.) повинні цілеспрямовано створювати умови для виховання у неї відповідальності за власні вчинки і життя в цілому [356, с. 122].

Інформуючи класних керівників про особливості роботи з батьками молодших школярів (підлітків) з формування у них готовності до гуманної взаємодії з дітьми, спочатку надавали їм інформацію про основні типи сімей, які були умовно виокремлені за результатами констатувального етапу експерименту. Це такі типи сімей, як: цілком сприятливі, певною мірою сприятливі, сприятливо-нестійкі сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у них. Ознайомлюючи слухачів з характерними ознаками кожного типу сімей, акцентували увагу на необхідності диференційованої роботи з сім'ями різного типу. Батьки, яких було віднесено до сімей першого типу, зазвичай є союзниками і помічниками класному керівникові. Дві інших групи батьків є меншою чи більшою мірою проблемними сім'ями, тому в роботі з ними варто застосовувати не лише колективні, а й індивідуальні форми; залучати до взаємодії з ними активних батьків першої групи; організовувати для батьків індивідуальні консультації шкільного психолога тощо.

Під час семінару для класних керівників відбувалася спільна розробка плану та змісту, добору форм і методів проведення позаурочної діяльності, зокрема виховних годин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та батьківських зборів для батьків школярів, а також визначалися форми і методи їх реалізації. Спрямували класних керівників на особистісно орієнтовану взаємодію із дітьми, батьками, підкреслюючи її важливість для успішного досягнення поставленої мети – формування гуманних взаємин дітей молодшого шкільного та підліткового віку з батьками.

Для активізації класних керівників у зміст роботи з ними впроваджувалися такі форми навчання, як бесіда-диспут, лекція-консультація, ділові ігри, бесіди за круглим столом, брифінги, індивідуальні очні і заочні (за допомогою Інтернету) консультації. Для самостійного опрацювання рекомендувалась відповідна література.

Реалізація другої педагогічної умови – *збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи* – відбувалась насамперед у рамках розроблених нами програм «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (окремо для молодших школярів та підлітків). Ці програми впроваджувались у процес позаурочної роботи експериментальних шкіл завдяки залученню до цієї діяльності класних керівників початкової і основної шкіл, шкільних психологів, шкільних соціальних педагогів (за їх наявності).

Загальновідомо, що навчально-виховний процес в урочній і позаурочній діяльності має спільні цілі та завдання. Однак існують певні

специфічні, притаманні лише позаурочній діяльності, особливості у способах реалізації цих завдань. Зокрема, за І. Романовою, вони полягають у наступному:

– у ході позаурочної роботи суттєво змінюється позиція учня: на зміну безпосередньому педагогічному керівництву здебільшого приходить опосередкований вплив учителя на школяра, що сприяє активізації всіх видів учнівської діяльності. Також значно підвищується роль самого школяра у виборі способів використання вільного часу, в реалізації прагнення до самовиховання й формування певних життєвих установок;

– позаурочна робота не регламентується єдиними обов'язковими програмами. Всі вони мають характер рекомендацій. Її зміст, методи й організаційні форми менше регламентовані, ніж у навчальному процесі;

– позаурочна робота переважно реалізується через роботу найрізноманітніших дитячих самодіяльних творчих об'єднань і занять за інтересами. Індивідуалізація позаурочного навчально-виховного процесу здійснюється через надання кожній дитині можливостей вибору конкретних занять за власним бажанням;

– позаурочна робота, на відміну від навчальної, характеризується відсутністю оцінювання учнів; приймаючи участь у різних видах позаурочної роботи, діти поповнюють особистий досвід, знання про різні види людської діяльності, здобувають необхідні вміння та навички її здійснення; сприяє розвитку спільного інтересу в дітей до будь-якої діяльності, підвищує їхню пізнавальну активність;

– позаурочна робота дозволяє розширити й поглибити знання учнів, закріпити надбані на уроках уміння й навички, розвинути здібності дітей, задовольнити їхні різноманітні інтереси, організувати практичну, суспільно-корисну діяльність, дозвілля дітей;

– ця робота сприяє формуванню самостійності учнів, створює умови для формування нових інтересів, накопичення досвіду колективного життя для більш повного розкриття й вияву особистості [342].

Зазначимо, що позаурочна робота базується на принципах добровільності (передбачає свободу школярів у виборі різноманітних форм позаурочної роботи з метою реалізації своїх інтересів і захоплень); особистого орієнтування (врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного учня); системності (взаємозв'язок різноманітних форм, видів, методів організації позаурочної роботи).

Отже, позаурочна виховна робота має вагомі потенційні можливості щодо формування у молодших школярів і підлітків гуманних взаємин з іншими людьми, і, насамперед, з батьками.

Завданнями позаурочної роботи стосовно теми нашого дослідження визначили:

- набуття молодшими школярами і підлітками знань про гуманність, гуманні взаємини та їх зміст, забезпечення усвідомлення ними важливості їх дотримання у власній поведінці та взаєминах з батьками;

- формування позитивної стійкої мотивації, спрямованої на дотримання гуманності у взаєминах з батьками, прагнення до постійного виявлення гуманних взаємин у реальному житті;

- вироблення практичних умінь вибудовувати власну поведінку та взаємини з іншими на гуманних засадах, за власним покликанням, та протидіяти вчинкам, які суперечать таким нормам.

Організуючи позаурочну роботу з формування гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків, враховували вихідні положення щодо організації виховного процесу, сформульовані І. Бехом.

Найперше, вчений акцентує на тому, що реалізація будь-якого педагогічного заходу забезпечується не лише наявністю особистісних, індивідуальних і функціонально-рольових якостей педагога. Вони служать лише передумовою формування особистості вихованця. «Реалізація педагогічних можливостей, – зазначає І. Бех, – забезпечується суб'єкт-суб'єктними взаєминами, взаєминами значущості (референтності). В іншому випадку трансляція індивідуальності педагога не відбувається, тобто особистість дорослого не чинитиме впливу на особистість школяра» [37, с. 136].

По-друге, взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахування їх бажань і позицій, а не на «вимушеності спілкування». Педагог за умови особистісного плану взаємодії з вихованцем через потребу і здатність бути самому особистістю транслює свою індивідуальність вихованцю. Таким чином він формує відповідну потребу і здатність у дитини.

По-третє, оптимальною для виховного процесу є установка педагога на функціонально-рольову і особистісну взаємодію, коли особистісне проступає в індивіді через рольове. Таке поєднання забезпечує передачу загальносоціального і особистісного досвіду педагога [37, с. 136-137].

Організуючи і проводячи цілеспрямовану виховну роботу з молодшими школярами і підлітками за означеною тематикою, враховували результати констатувальної частини дослідження, а саме: розподіл дітей молодшого шкільного і підліткового віку за трьома рівнями сформованості прояву гуманних взаємин стосовно батьків. Це зумовило необхідність запровадження різних форм роботи: фронтальної (з усім класом), групової (з учнями, які належали до певних рівнів), індивідуальної (з окремими учнями).

Також прислухались до позиції К. Слесик, яка вважає, що не всі форми позаурочної роботи можна використовувати у роботі з молодшими школярами. Зокрема, на переконання дослідниці, у роботі з молодшими школярами недоцільно застосовувати такі форми, як: наукові товариства, підготовка рефератів, проведення аукціонів знань, дискусії та ін. унаслідок недостатнього рівня розвитку пізнавальних умінь: аналізу, узагальнення тощо. Натомість молодші школярі, особливо учні 1–2-х класів, орієнтовані переважно на позицію вчителя, ще недостатньо вміють доводити власну думку. Діти цього вікового періоду ще не мають достатнього соціального досвіду, комунікативних умінь, що дозволило б їм здійснювати пошукову діяльність (квазі-дослідження) у сфері спілкування з різними людьми. До того ж, рівень розвитку пізнавальних процесів не дає змоги робити узагальнення більш чи менш самостійно. Отож, застосування у 1–2-х класах форм позаурочної роботи, в яких провідну роль виконує вчитель, є більш доцільним [368, с. 84–85].

Вище зазначені програми «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (окремо для учнів 1–4-х класів та для учнів 5–9-х класів), які були запроваджені в позаурочну діяльність експериментальних шкіл, склалися з чотирьох етапів (кроків) формування гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку. Ці етапи були визначені у відповідності з раніше виокремленими нами складовими поняття «гуманні взаємини» з боку дітей (когнітивна, емоційно-ціннісна, діяльнісна).

Крок 1. «Що таке гуманність». Мета: засвоєння молодшими школярами й підлітками понять «гуманність, «гуманні якості», «гуманні взаємини»; усвідомлення гуманності як найвищої цінності, норм гуманної взаємодії між людьми, найперше дітьми і батьками.

Крок 2. «Я – гуманна особистість». Мета: формування здатності у молодших школярів і підлітків оцінювати власні емоційні стани і прояви, усвідомлювати відчувати потреби і переживання інших (насамперед, батьків), керувати власними емоціями; виховання прагнення бути гуманною особистістю та проявляти гуманність у взаєминах з рідними.

Крок 3. «Прояв гуманності у взаєминах з рідними». Мета: засвоєння молодшими школярами і підлітками моральних норм спілкування і поведінки у родині, набуття вмінь застосовувати їх у реальному житті; формування вмінь адекватно оцінювати власні вчинки і вчинки інших з точки зору їхньої «гуманності»-«антигуманності», висловлювати оцінні судження, запобігання та мирного вирішення конфліктних ситуацій тощо.

Крок 4. «Правила гуманної поведінки у родині». Мета: засвоєння молодшими школярами і підлітками правил гуманної поведінки у родині, умінь виявляти сердечність, чуйність, турботливість, милосердя,

співчуття, співпереживання до інших, зокрема, батьків; формування вмінь допомагати батькам у різних життєвих ситуаціях, здатності самостійно приймати моральні рішення.

На опрацювання тематики названих блоків відводилося по 4 теми на кожний клас (з 1-го по 9-й), передбачалися співзвучні теми для батьківських зборів. Добираючи теми для виховних годин з молодшими школярами і підлітками, дотримувалися принципу наступності, який передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок при вивченні пропонованого матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем. Врахування принципу наступності спрямовувало увагу вчителя також на своєчасне підвищення вимог до учнів на наступних етапах формування гуманних взаємин дітей з батьками. Такий підхід сприяв засвоєнню школярами міцних і глибоких знань, умінь і навичок.

У процесі впровадження заявлених програм використовували як традиційні форми і методи виховної роботи з молодшими школярами, підлітками (бесіди, повідомлення, домашні завдання тощо), так і форми й методи проблемно-пошукового характеру. До останніх належали рольові ігри й вправи, інсценування ситуацій, обговорення казок, морально-етичних оповідань (ці форми й методи здебільше застосовувалися у роботі з молодшими школярами), рефлексія, ігрові ситуації, дискусії, ситуації морального вибору, складання міні-програми розвитку (використовувались у роботі з підлітками) та ін.

Зокрема, значне місце у роботі з дітьми молодшого шкільного віку посідали *рольові ігри*, головна мета яких полягала у створенні типових життєвих історій, у яких діти мали можливість побачити себе збоку у тій чи іншій виховній ситуації. Застосування захоплюючих розважальних і в той же час виховуючих ігор сприяло знаходженню і розв'язанню дітьми суперечностей між власною та заявленою поведінкою. Дієвість гри як потужного виховного й розвивального методу виявляється в тому, що вона насичена почуттями, образною уявою, активним мисленням. Це дозволяє дітям за допомогою програвання тієї чи іншої удаваної ролі в спілкувальній чи поведінковій ситуації «приміряти» на себе ролі гуманної поведінки, розвивати вміння розуміти почуття інших, зокрема батьків, критично оцінювати власні вчинки і вчинки інших, вправлятися у навичках запобігання конфліктів та їхнього мирного вирішення.

У процесі позаурочної виховної роботи паралельно з виховними годинами впроваджувався рефлексивний тренінг для дітей підліткового віку «Батьки і діти». Метою тренінгу було: вироблення у підлітків умінь, необхідних для гуманізації взаємин з батьками. Це означає, що його реалізація сприяла здебільшого розвитку практичної складової прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей

підліткового віку. У ході проведення даного тренінгу застосовувались різноманітні вправи: «Пограємо в сім'ю», «Скульптура сім'ї», «Сімейні історії», «Пов'язані одним ланцюгом», «Моя сім'я тепер і в майбутньому» та ін. Також з підлітками проводилися зустрічі «Аналітичного кіноклубу», використовувалися інтернет-технології «Родинне дерево», індивідуальні консультації «Відповідь на звернення до психолога» та ін.

Таку педагогічну умову, як *узгодження виховних позицій вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерської взаємодії*, впроваджували, керуючись наступними положеннями.

Більшість дослідників сім'ї однозначні в тому, і ми підтримуємо їхню думку, що сім'я, хоч і є головною ланкою у вихованні дитини, проте не може виховувати дитину ізольовано. З-поміж інших соціальних інститутів, що покликані сприяти максимальному розвитку і зацікавлені поряд з сім'єю в тому, щоб об'єднати свої виховні зусилля. з огляду на ті аспекти виховної діяльності, у галузі яких кожний з них має ті чи інші переваги, пріоритетне місце посідають загальноосвітні заклади. Вони в силу своєї специфіки мають безпосередні постійно діючі контакти як з дитиною, так і з батьками. У цьому випадку мова йдеться про взаємодію в педагогічному аспекті, яка розкриває широкі можливості для вивчення способу життя сім'ї і функціонування виховного процесу в загальноосвітній школі з метою взаємного збагачення батьків і педагогів теорією і практикою виховання дітей.

Сучасні дослідники трактують взаємодію сім'ї і школи як:

– інтеракцію, аспект спілкування, що виявляється в організації людьми (соціальними інститутами) взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети, регулювання внутрішньої організації, узгодження видів діяльності окремих її учасників;

– «інтегративний чинник, за допомогою якого здійснюється поєднання частин (індивідів) у певний тип цілісності (соціальну групу)» [163, с. 75];

– спільні скоординовані дії педагогів, учнів та батьків, спрямовані на виховання дитини як суб'єкта власного життя, спроможного робити усвідомлений життєвий вибір [248, 20–21];

– інтегровану соціально-педагогічну систему, що об'єднує взаємодіючі між собою структури чи процеси, які становлять єдине ціле і виконують спільну функцію, є відкритими для будь-яких зовнішніх впливів, різноманітних чинників і обумовлюють спрямування практичної діяльності [237, с. 2];

– один із головних принципів організації освіти, що впливає із спільності інтересів держави і народу, єдності виховних цілей та ідеалів кожної сім'ї і суспільства загалом. [66, с. 51];

– спеціально організований педагогічний процес, базований на взаємоузгоджених, взаємоспрямованих діях його учасників задля досягнення спільної мети. [98, с. 43].

Стосовно проблеми нашого дослідження під взаємодією сім'ї і школи ми розуміємо взаємоспрямовані і взаємоузгоджені дії цих виховних інститутів, які сприяють вирішенню необхідних завдань у плані формування гуманних взаємин між батьками та дітьми шкільного віку (молодшими школярами і підлітками).

На сьогодні актуальним є перехід від розгляду сім'ї як об'єкта педагогічного впливу до розуміння її як суб'єктом саморозвитку і саморегуляції. Це передбачає підвищення її суб'єктної позиції, соціально-педагогічної і психотерапевтичної діяльності. Однак, дослідники одностайні в тому, що у сучасній взаємодії більш активну роль має виконувати саме школа. З тієї причини, що педагоги більш компетентні з питань виховання дітей, аніж більшість батьків, саме школа має виступати ініціатором практичної взаємодії з сім'єю.

Успішність взаємодії школи і сім'ї, на думку дослідників (В. Вершинін, Т. Виноградова, Т. Кравченко, О. Коберник), зумовлюється, насамперед, певними чинниками впливу на батьків, а саме:

– *ролю*, яку покладає на батьків школа. Найбільш оптимальною є та, що ґрунтується на дієвому співробітництві, узгодженні виховних дій, які продукуються стосовно виховання і розвитку дитини кожним із цих соціальних інститутів. Лише за цих умов підвищується не лише батьківський потенціал, а й збільшується сукупний ресурс сім'ї і школи як взаємодіючих партнерів;

– *центрацією на дитині*, її становленні й особистісному розвитку. Оскільки сім'я і школа – два простори, в яких відбувається життєдіяльність зростаючої особистості, кожний із них характеризується своїм змістом, метою виховання, методами їх досягнення [179, с. 176];

– запровадженням системи педагогічних ідей, які є ключовими та актуальними для навчального закладу, що передбачає надання взаємодії багатоаспектного характеру через такі завдання, як: спонукання колективу навчального закладу до самовдосконалення з врахуванням думки батьків про якість освітнього процесу; піклування педагогами школи про авторитет навчально-виховного закладу в мікрорайоні; формування критичного мислення колективу в ставленні до освітнього процесу, прагнення до його оновлення, вдосконалення [66, с. 51].

– підвищенням інтересу батьків до навчального процесу, орієнтації на оцінювання роботи вчителя і школи загалом з огляду на ефективність інтелектуального розвитку своєї дитини, зростання усвідомлення батьками власних дидактичних можливостей. Це зумовлює виведення сім'ї з традиційно незручної для неї позиції «вічно винного невинного підмайстра вчителя» на більш привабливий і продуктивний рівень – рівень встановлення відносин між професіоналами, які взаємно поважають один одного, хоча, безумовно, перебувають «у різних вагових категоріях» [65, с. 187];

– переходом від звичних, традиційних форм спілкування з батьками до експерименту, пошуку нового, підвищували ефективність управління цією важливою ділянкою роботи загальноосвітнього навчального закладу [179, 176].

Розв'язуючи проблему взаємодії сім'ї і школи стосовно формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, керувалися такими позиціями: взаємодія школи і сім'ї – це процес, в основу якого покладаються об'єктивні соціально-психологічні механізми. Найбільш важливими з-поміж них є: обмін взаємодіючих сторін потрібною інформацією і формами діяльності у плані виховання дитини. При цьому враховується нерівномірність обсягу цієї взаємодії (школа більш активна у плані впливу на сім'ю, зокрема в організації підвищення компетентності батьків), а також взаємозумовленість змін, які відбуваються в кожній із сторін. Зміст і форми взаємодії залежать від конкретних соціально-педагогічних умов, а також від завдань і мети, які постають перед школою і сім'єю на певному етапі такої взаємодії.

Ми цілком приймаємо позицію Т. Фалькович, яка наголошує на тому, що діяльність батьків і педагогів в інтересах дитини може бути успішною лише тоді, коли вони стануть союзниками. Тому важливо, – наголошує дослідниця, – щоб педагоги встановили партнерські відносини з сім'єю кожного вихованця, створили атмосферу взаємопідтримки та спільності інтересів [401, с. 25].

Узгоджуючи виховні позиції вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерства, брали до уваги модель партнерських відносин навчального закладу з сім'єю (В. Кириченко, Г. Ковганич, Л. Новикова, В. Караковський, В. Оржеховська, Н. Селіванова, А. Гаврилін). Передусім, враховували те, що основою реалізації цієї моделі, а також суттю очікуваного результату є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Саме сформованість такої позиції з боку батьків і повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні

допомоги в їхньому вирішенні з боку педагогів зазначалась гарантією успішної реалізації моделі партнерської взаємодії [248].

Коло технологій у реалізації цієї моделі визначається принципами особистісно орієнтованої педагогіки: організація діяльності органів самоврядування, ділові ігри, проектна діяльність, психологопедагогічні практикуми, тренінги тощо [316, с. 80].

Отже, поняття «партнерство» характеризує певну форму взаємодії між суб'єктами діяльності, в основу якої покладаються діалог, рівні права, узгодженість і добровільність участі в спільній діяльності, взаємна зацікавленість сторін.

У нашому дослідженні партнерська взаємодія сім'ї і школи виконувала функцію координатора спільної діяльності батьків і педагогів з формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. Завдяки цьому відбувалося взаємне стимулювання, здійснювався взаємний контроль та взаємодопомога, які були спрямовані на розв'язання спільного завдання. Це забезпечувало більшу ефективність, аніж індивідуальні дії кожного з цих соціальних інститутів.

Для оптимізації взаємодії сім'ї і школи з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин нами було розроблено технологію залучення батьків і вчителів до цієї взаємодії на засадах партнерства. Вона охоплювала такі етапи: діагностичний, цільовий, організаційний, діяльнісно-коригуючий, рефлексивний.

Діагностичний етап мав на меті проведення педагогічної діагностики. Її ми проводили в рамках констатувального етапу дослідження, одним із завдань якого було: виявлення типів сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. З огляду на результати констатувального етапу експерименту було виокремлено такі типи сімей: цілком сприятливі, певною мірою сприятливі, сприятливо-нестійкі для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Було виявлено, що більшість батьків належала до другого типу сімей, що відповідало середньому рівню сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми. Також були виявлено низку основних недоліків виховання у сім'ях молодших школярів і підлітків, що негативно впливають на формування гуманних взаємин між батьками і дітьми (гіпер- або гіпоопіка, відсутність взаєморозуміння внаслідок невисокого рівня загальної культури батьків, низький рівень батьківської компетентності, авторитарний стиль спілкування та ін.).

Ці результати було враховано для розробки стратегії подальшої роботи, яка здійснювалась на *цільовому етапі*. На ньому визначалась

мета і завдання партнерської співпраці школи і сім'ї з питань формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. Такою метою постала: синхронізація виховних впливів і зусиль сім'ї і школи у плані оптимізації гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Завдання партнерської взаємодії узгоджувались із завданнями формувального етапу експерименту і були спрямовані на підвищення виховного потенціалу сімей, тобто набуття батьками дітей молодшого шкільного та підліткового віку необхідних психолого-педагогічних знань і вмінь з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, профілактику та корекцію наявних порушень у таких взаєминах.

Організаційний етап передбачав організацію роботи педагогів (класних керівників початкової і основної школи, шкільних психологів, соціальних педагогів за їхньої наявності) з батьками на основі партнерської взаємодії. Класний керівник як основний організатор взаємодії попередньо планував залучення батьків до спільної діяльності з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин на основі довіри, відкритості, дотримання етичних норм спілкування. На цьому етапі виявлялись і врегульовувались наявні розбіжності і суперечності усередині трикутника «батьки-дитина-вчителі», узгоджувались позиції батьків і вчителів щодо цілей виховної діяльності з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сімейному й шкільному середовищах; планувались різні види спільної роботи з урахуванням інтересів усіх учасників взаємодії.

Наступний, *діяльнісно-коригуючий* етап забезпечував активізацію участі батьків у виховній діяльності школи, запровадженні педагогічної просвіти батьків, зорієнтованої на підвищення батьківської компетентності з проблеми формування гуманних взаємин з дітьми, надання психолого-педагогічної допомоги батькам в усвідомленні їх ролі, відповідальності у вихованні дітей, побудові гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. У процесі запровадження програми підвищення батьківської компетентності (окремо для батьків молодших школярів і підлітків) здійснювалось коригування виявлених у процесі констатації недоліків сімейного виховання, обиралися найбільш доцільні форми й методи роботи з батьками у залежності від того, до якого типу сімей вони були умовно віднесені за рівнем сформованості їхньої готовності до гуманних взаємин з дітьми.

На цьому етапі класний керівник забезпечував також участь батьків у підготовці та проведенні колективних виховних заходів, організацію і проведення групових та індивідуальних консультацій для

батьків (за допомогою шкільного психолога), здійснював педагогічне керівництво діяльністю батьківської ради класу. Обов'язковим було забезпечення постійного зворотнього зв'язку з батьками – інформування батьків щодо результатів формування гуманних взаємин з боку молодших школярів і підлітків з метою вироблення певних заходів для їх покращення.

Рефлексивний етап передбачав усвідомлення батьками тих важливих моментів, про які вони дізналися у процесі роботи за розробленою нами експериментальною програмою, прийняття їх як власного надбання.

Оскільки на діяльнісно-коригуючому та рефлексивному етапах активність від класного керівника переходила до батьків, це давало їм змогу оволодівати прийомами ефективної комунікації, розвивати вміння керувати власною діяльністю, збагачувати особистий виховний досвід завдяки сприйняттю позитивного досвіду інших батьків.

Наступна педагогічна умова була органічно пов'язана з попередньою і стосувалась *підвищення батьківської компетентності з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї*.

Реалізуюючи цю педагогічну умову, керувались теоретичними підходами до визначення поняття «батьківська компетентність», які були детально проаналізовані нами у параграфі 2.3.

Наголосимо, що, незважаючи на багатоаспектність визначень даного поняття, всі науковці одностайні у тому, що батьківська компетентність є цілісним і системним утворенням, яке проявляється в сімейному устрої та характеризує ступінь зрілості батьків як вихователів.

Стосовно нашого дослідження розглядаємо батьківську компетентність як інтегративну динамічну характеристику батьків (батька і матері в повній сім'ї; одного з батьків – у неповній), яка визначає здатність і готовність батьків до повноцінного виховання дитини (у нашому випадку – до формування гуманної взаємодії з дитиною).

Виокремлюємо 3 складові батьківської компетентності: когнітивну, емоційну, поведінкову.

Когнітивна складова батьківської компетентності характеризується наявністю у батьків знань, необхідних для повноцінного подружнього життя; наявністю у батьків знань для повноцінного виховання дитини (у т.ч. знань про її вікові та індивідуальні особливості); усвідомленням батьками оптимальних форм і методів виховання дитини в сім'ї. В ідеалі такі знання мають постійно збагачуватися, оновлюватися, критично переосмислюватися.

Емоційно-ціннісна складова батьківської компетентності скеровується на:

- любов до дитини як домінуюче почуття;
- ціннісну єдність всіх членів сім'ї (передбачає орієнтацію всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної і моральної відповідальності; на цінності сім'ї і роду; на виконання основних побутових сімейних обов'язків; на створення в родині комфортної морально-психологічної атмосфери тощо);
- прийняття дитини (мається на увазі безумовне позитивне ставлення до дитини, повагу до її гідності – за І. Бехом);
- надання орієнтирів дитині щодо дотримання моральних чи суспільних норм (ціннісні орієнтації);
- створення для дитини можливості регулювати власні емоції і поведінку; контроль емоцій дитини у взаємодії з іншими.

Поведінкова складова батьківської компетентності включає:

- елементарний догляд за дитиною (задоволення потреб дитини в їжі, одязі, відпочинку, грі; гігієнічні потреби);
- гарантію безпеки (вміння і спроможність батьків створити безпечне середовище для дитини та гарантувати її захист);
- вміння застосовувати необхідні знання (які постійно оновлюються) у спілкуванні і взаємодії з дитиною.

Розглядаючи підвищення батьківської компетентності з досліджуваної проблеми як одну із виокремлених нами педагогічних умов, розуміємо під цим новоутворенням достатню психолого-педагогічну готовність батьків до формування гуманних взаємин між ними та дітьми молодшого шкільного та підліткового віку. Ця готовність характеризується: 1) певною сумою знань: щодо сутності понять «гуманність», «гуманні взаємини»; знань про вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого і підліткового віку, усвідомлення і визнання самостійної цінності кожної дитини, знань її прав; знань оптимальних методів виховання та виховних стратегій і тактик (показники когнітивного компоненту); 2) проявом емпатійної здатності, прагненням виявляти гуманні почуття (доброту, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання) до дитини; наявністю прагнення виявляти визнавати самоцінність дитини й надавати необхідну і вчасну допомогу в її особистісному розвитку (показники емоційно-ціннісного компонента); 3) умінням виховувати дітей на гуманістичних принципах, здатністю визнавати цінність дитини й надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку, спроможністю до самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик та залагоджування конфліктних ситуацій (показники діяльнісного компоненту).

Виходячи із зазначеної структури, з метою підвищення батьківської компетентності з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, у роботу з батьками школярів були впроваджені програми «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами» (для батьків учнів 1–4-х класів) та «Виховуємо гуманність у взаєминах з підлітками» (для батьків учнів 5–9-х класів). Розробляючи ці програми, спиралися на результати теоретичного аналізу нашого дослідження, який дозволив виокремити основні характеристики гуманних батьківсько-дитячих взаємин, визначити психолого-педагогічні умови їх формування й вибрати найбільш ефективну і коректну психолого-педагогічну допомогу батькам у побудові окреслених взаємин з дітьми.

Розроблені експериментальні програми були спрямовані, в першу чергу, на набуття батьками дітей молодшого шкільного та підліткового віку психолого-педагогічних знань з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, на розвиток у них умінь побудови означених взаємин з дітьми, на корекцію наявних порушень у батьківсько-дитячих взаєминах на основі інтерактивного підходу; сприяли організації комплексної психолого-педагогічної допомоги батькам у формуванні гуманних взаємин з дітьми й оптимізації змісту когнітивного, емоційно-ціннісного й діяльнісного компонентів даних взаємин.

Реалізуючи ці програми, спиралися на такі принципи.

Принцип *усвідомленості*, який передбачав можливість усвідомлення батьками своїх батьківських позицій, установок, методів виховного впливу з точки зору їхньої правильності й доцільності у сімейному вихованні дитини. Згідно переконань психологів (А. Варга, А. Захаров, О. Карабанова та ін.), батьки можуть змінити свій стиль поведінки у ставленні до дітей і виробити найбільш ефективні у плані гуманності стилі взаємин тільки завдяки усвідомленню залежності між проблемами у взаєминах з дітьми й власними установками. Це, насамперед, стосувалось розуміння батьками власних неефективних способів й стереотипів взаємодії у взаєминах з дитиною з наступним переосмисленням своєї виховної тактики і зміни її на більш доцільну.

Принцип *добровільності*, який в процесі реалізації програми налаштовував батьків на добровільне свідоме бажання керуватись гуманними формами і методами у взаєминах з дитиною; прагнення спілкуватись і взаємодіяти з дитиною, відходячи від авторитарних догм, натомість набуваючи нового досвіду конструктивної і гуманної взаємодії, а також підтримував природну зацікавленість батьків у пошуках ефективних способів взаємодії з дитиною.

Принцип *систематичності* й *послідовності* передбачав, що психолого-педагогічна підтримка батьків з боку вчителів у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин здійснювалась послідовно й системно, оскільки при дотриманні логічних зв'язків матеріал, що засвоюється, запам'ятовується в більшому обсязі й міцніше. Тому важливим було те, щоб знання й уміння стосовно побудови гуманних батьківсько-дитячих взаємин засвоювалися батьками послідовно й у певній системі, за умови, коли наступні знання пов'язуються з попередніми і виступають підґрунтям для засвоєння нових знань.

Застосування принципу *активності* полягало в тому, що системотворчим елементом формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин виступала внутрішня позиція самих батьків. Вона формувалася в результаті їхньої власної активності. Тому важливим було створення умов для набуття батьками усвідомленого бажання змінити власну негуманну поведінку стосовно дитини (за наявності такої поведінки), прагнення засвоювати нові ефективні форми взаємодії з дитиною, враховуючи її вікові та особистісні особливості.

Принцип *опори на внутрішній потенціал* передбачав організацію психолого-педагогічної підтримки батьків з одночасним формуванням у них упевненості у своїх виховних можливостях у плані побудови гуманних взаємин з дітьми, що допомагало батькам більш упевнено використовувати свої внутрішні ресурси, стверджуватися у своїй значущості, самоефективності.

Принцип *постійного зворотного зв'язку* дозволяв батькам безперешкодно отримувати інформацію і консультацію з питань гуманної взаємодії з дитиною від класного керівника (шкільного психолога, шкільного соціального педагога). Метою надання такої інформації було – допомогти батькам скорегувати свою поведінку, форми й методи спілкування й взаємодії з дитиною.

Враховуючи те, що найоптимальнішим у навчанні є поєднання теорії з практикою, ознайомлення батьків з теоретичними положеннями супроводжувалось конкретним аналізом виховної роботи в сім'ї, спільним пошуком оптимальних шляхів розв'язання конкретної педагогічної ситуації, застосуванням практичних тренінгів з проблеми. Кожне заняття складалося з трьох блоків: інформаційного, практичного і самостійного у вигляді завдань для самостійної роботи батьків і рекомендованої для них літератури з метою самостійного опрацювання. Поєднання таких частин, на наш погляд, сприяє найбільш ефективному формуванню всіх виявлених нами компонентів гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Готуючись до батьківських зборів, класні керівники, керуючись нашими рекомендаціями, завчасно склали їх програму і перелік питань для обговорення, що мало на меті допомогти уникнути зайвих питань з боку батьків і заощадити час для висвітлення запланованих для розгляду тем.

З метою розкриття сутності тих чи інших теоретичних питань з проблеми дослідження, у яких батьки були недостатньо обізнані, класні керівники застосовували *міні-лекції*, теоретичні положення яких розкривалися в тісному взаємозв'язку з практикою сімейного виховання. Під час лекції або по її завершенні батьки залучалися до бесіди, яка мала на меті не тільки з'ясувати ступінь розуміння ними запропонованої теми, але й конкретизувати сутність висловлених положень.

Окрім таких традиційних форм, як міні-лекція і бесіда, у роботі з батьками застосовувалися різноманітні дискусії, творчі завдання, ігрові вправи, обговорення проблемних ситуацій, прослуховування аудіозаписів відповідей дітей на запитання психолога (анонімні), групові та індивідуальні консультації та ін.

З метою підвищення батьківської компетентності в позаурочній роботі з батьками підлітків був також проведений рефлексивний тренінг «Зрозуміти себе і власну дитину». Він був спрямований в основному на збагачення емоційно-ціннісного і діяльнісного компоненту сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми підліткового віку (хоча частково передбачав актуалізацію набутих раніше теоретичних знань батьків з проблеми, тобто передбачав розширення когнітивного компоненту). Основні завдання тренінгу спрямовувались на:

- набуття батьками вмінь виховувати дітей на принципах гуманізму, здатності визнавати цінність дитини й надавати їй необхідну допомогу в її особистісному розвитку;

- розвиток вмінь самостійного пошуку оптимальних виховних стратегій і тактик, які сприяють гуманізації взаємин у сім'ї;

- вдосконалення вміння проявляти емпатію до підлітка;

- удосконалення знань про оптимальні форми й методи виховання підлітка стосовно його гуманізації.

У роботі з батьками підлітків у рамках означеного тренінгу використовувались переважно інтерактивні форми, а саме: рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин тощо. Користувались популярністю у батьків такі методи, як «активне слухання дитини», «Я-повідомлення», конструктивний метод розв'язання конфліктів (за Ю. Гіппенрейтер).

Ці методи активізували пізнавальну діяльність батьків, сприяли процесу самостійного набуття батьками знань з проблеми формування гуманних взаємин у родині, спонукали батьків до дотримання демократичного стилю спілкування з дитиною, заснованого на гуманістичних засадах, що виключає авторитарність і примусовість та ін.

Запровадження такої педагогічної умови, як *організація спільної діяльності батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку, спрямованої на оптимізацію гуманних взаємин між ними*, пояснювалось беззаперечною важливістю спільної дозвіллевої діяльності батьків і дітей (ігрової, навчальної, трудової, розважальної тощо). У процесі такої діяльності (звісно, за умови її правильної організації) легко й невимушено створюється сприятливий психологічний клімат для гармонійного розвитку кожного члена сім'ї, розвиваються взаєморозуміння і взаємоповага, зміцнюються подружні, батьківсько-дитячі, дитячі взаємини.

Сімейне дозвілля, за переконанням І. Петрової, виконує різноманітні функції в життєдіяльності окремої людини і сім'ї: комунікативну, яка реалізується у різних видах і формах сімейного спілкування та діяльності (сімейні свята та розваги, сімейні подорожі, сімейний відпочинок); виховну, що здійснюється в ефективній організації і регулюванні вільного часу, правильному виборі та використанні форм і засобів сімейного дозвілля; рекреаційну, яка полягає у відновленні фізичних, психічних, духовних сил членів сім'ї; ціннісно-орієнтаційну, що проявляється у формуванні і розвитку системи сімейних цінностей (моральних, культурних), правил і норм поведінки, в отриманні дітьми першого соціального досвіду [267, с. 267].

У процесі формувального етапу експерименту спільна діяльність батьків і дітей організовувалась у різноманітних формах.

Це, найперше, стосується проведення спільного тренінгу для молодших школярів і батьків «Щаслива сім'я» (4 заняття). Мета тренінгу: сприяння гуманізації взаємин батьків і дітей. Цей тренінг був в основному спрямований на збагачення поведінкової сфери батьків і дітей. Основні завдання тренінгу передбачали:

– налагодження гуманної взаємодії у сім'ях, де виховуються молодші школярі;

– набуття учасниками тренінгу вмінь і навичок керувати своїми емоціями;

– закріплення раніше набутих теоретичних знань молодших школярів і батьків стосовно гуманізації взаємин один з одним.

Під час тренінгових занять у роботі з молодшими школярами і батьками використовувались такі форми, як: рольові ігри і вправи, моделювання і обговорення життєвих ситуацій (за творами В. Сухомлинського, Б. Ферреро, Ш. Амонашвілі), розігрування психологічних етюдів, дискусії та ін. Такі методи, як «Зміна негативних думок», «Прийняття дитини», «Активне слухання» та ін. були спрямовані на активізацію емоційної сфери учасників тренінгу, вчили дітей і батьків виявляти гуманні способи міжособистісної взаємодії, виховували взаємоповагу.

На наш погляд, сприяють згуртуванню сім'ї в одне ціле, насичують позитивними емоціями, вчать дієвій взаємодопомозі і взаємопідтримці, формують гуманні якості один до одного такі форми спільної дозвілєвої діяльності батьків і дітей, як:

- сімейне святкування державних свят (Дня Незалежності, Дня Конституції, Дня захисника Вітчизни тощо);
- туристичні сімейні походи (походи вихідного дня);
- участь у сімейних пікніках;
- спільне відзначення сімейних традиційних свят (днів народження, свята першого дзвінка, Дня матері, Дня батька тощо);
- святкування релігійних свят;
- поїздки до родичів;
- відвідування музеїв, виставок, парків;
- періодичний спільний перегляд сімейних відеофільмів, фотоальбомів;
- спільне створення книги з історії родини («Дерева родоводу»);
- спільне заняття творчістю (приміром, вишивка нитками, бісером і стрічками, в'язання гачком і спицями, мережка – для дівчат;
- лозоплетіння, гончарство, слюсарство, моделювання – для хлопців);
- спільне заняття садівництвом та ін.

Апробовуючи дану умову, спрямовували увагу батьків на доцільність застосування у сімейному вихованні дитини не лише традиційних методів (особистий приклад, повчання, переконування, бесіда тощо), але й особистісно орієнтованих технологій (за І. Бехом). Зокрема, за рекомендаціями вчителів і під їхнім керівництвом батьки у процесі спільної діяльності з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку вдавались до таких із них, як: створення емоційно збагачених виховних ситуацій; організація рівноправного спілкування дорослого і дитини в умовах співпраці на основі переконування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості [37].

Зокрема, така особистісно зорієнтована технологія, як *створення емоційно збагачених виховних ситуацій*, передбачала демонстрацію конкретного вчинку дорослим у взаєминах із дитиною. У цьому випадку дорослий завдяки створеній виховній ситуації демонстрував дитині соціальні норми поведінки, що сприяло закріпленню моральних норм у свідомості суб'єкта (дитини) через емоційне переживання ним певних подій і спонукало дитину до відповідних дій як прояву її самостійного вибору, а не примусу чи вимоги з боку дорослого.

Організація рівноправного спілкування дорослого і дитини в умовах співпраці на основі переконування була зумовлена необхідністю передачі вихованцеві інформації, якою дорослий володіє унаслідок більш високого психосоціального розвитку, досвіду, обсягу знань тощо.

Використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості було спрямоване на формування моральної поведінки дитини завдяки багаторазовим переживанням, самовідчуттю дитиною емоційних реакцій. У цьому разі моральна поведінка формувалась самостійно, без зовнішнього підкріплення, що давало дитині змогу краще зрозуміти і врахувати емоційний стан дорослого; при цього конкретні способи поведінки закріплювались у відповідних моральних поняттях.

Звертаючись до такого особистісно зорієнтованого методу, як *аналіз вихованцем власних і чужих вчинків*, орієнтували батьків на те, що результатом процесу морального виховання дитини є сформованість у неї сукупності поведінкових дій. Зіштовхуючись у житті з іншими формами поведінки, дитина повинна вміти сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Це допомагає їй краще усвідомлювати моральні норми, позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань [37].

Отже, обґрунтовані нами педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин (орієнтація класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин; збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи; узгодження виховних позицій вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерської взаємодії; підвищення батьківської компетентності з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї; організація спільної діяльності батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку, спрямованої на оптимізацію гуманних взаємин між ними) набули апробації у процесі формувального етапу експерименту, про що йтиметься у наступному параграфі.

Висновки до четвертого розділу

Зважаючи на результати педагогічної діагностики, яка здійснювалась на констатувальному етапі експерименту, було здійснено висновок про запровадження педагогічних умов, які могли б забезпечити ефективність формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. До таких умов відносили:

- орієнтацію класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних взаємин дітей молодшого шкільного та підліткового віку з батьками;

- збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи;

- узгодження виховних позицій вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерської взаємодії;

- підвищення батьківської компетентності з метою гуманізації батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї;

- організацію спільної культурно-дозвілєвої діяльності батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку, спрямованої на активізацію гуманних взаємин між ними.

Розроблено структурно-функціональну модель формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, складовими якої визначили: цілемотиваційний блок (мета і завдання), концептуальний блок (компоненти, педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин), діагностичний блок (критерії, показники, рівні сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин); процесуальний блок (змістове і методичне забезпечення, форми і методи роботи класного керівника з дітьми молодшого шкільного й підліткового віку та їх батьками).

Експериментальна робота здійснювалася на основі таких основних принципів: гуманізації, особистісно орієнтованої спрямованості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованості та цілісності, співробітництва і партнерства взаємин, превентивності. Сукупність зазначених принципів визначала зміст, завдання, методи і засоби, організаційні форми, які забезпечували наступність, взаємозв'язок та інтеграцію визначених педагогічних умов формування гуманних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

5.1. Зміст і процедура роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного віку

Формувальним етапом експерименту були охоплені учні 1-4-х класів середньої ЗОШ I-III ступенів №12 м.Києва, Крюківщинської ЗОШ I-III ступенів Києво-Святошинської районної державної адміністрації, Пархомівського НВК «ЗОШ I-III ступенів-ДНЗ» Володарської районної державної адміністрації Київської області, Бубнівсько-Слобідського НВК «ЗОШ I-III ступенів-ДНЗ» Золотоніської районної державної адміністрації Черкаської області, ЗОШ I-III ступенів №2 м.Копичинці Гусятинської районної державної адміністрації Тернопільської області, Кубряцької ЗОШ I-III ступенів Веселинівської районної ради Миколаївської області. Всього у дослідно-експериментальній роботі брало участь 258 молодших школярів, 256 батьків, 13 класних керівників початкових класів.

Розкриємо зміст і методику роботи класного керівника з формування гуманних взаємин молодших школярів та їх батьків. Робота проводилась згідно розроблених нами взаємоузгоджених експериментальних програм позаурочної виховної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку «Крокуємо до гуманності у взаєминах» та програми підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами». Спочатку висвітлимо основні аспекти роботи з дітьми молодшого шкільного віку за окресленою програмою (див.: табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Програма позаурочної виховної діяльності з дітьми «Крокуємо до гуманності у взаєминах»

<i>Тематика роботи з дітьми молодшого шкільного віку</i>
1 клас
1. Що таке гуманність?
2. Я – добрий і милосердний
3. Я – чуйний і турботливий
4. Як правильно спілкуватися зі старшими у родині
2 клас
1. Доброта і гуманність
2. Навчаємось бути милосердними і небайдужими

3. Навчаюсь співчуттю й співпереживанню
4. Як проявляти гуманність до батьків у сім'ї
3 клас
1. Доброта і гуманність
2. Що таке егоїзм
3. Піклуємося про дідуся й бабусю
4. Правила гуманних взаємин у родині. Мої права і обов'язки
4 клас
1. Гуманність у взаєминах з рідними
2. Добро і зло: що обираєш ти?
3. Піклуємося про старших і менших у родині
4. Правила, що змінили мою родину

Дана програма була побудована з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, збагачуючи когнітивний компонент гуманних взаємин у дітей молодшого шкільного віку, брали до уваги такі вікові особливості дітей, як здатність доволі успішно оволодівати знаннями про моральні якості та їх антиподи, розуміти поняття, що відображають певні моральні якості. Зважали й на те, що у дітей молодшого шкільного віку домінує мимовільна й нестійка увага, запам'ятовуються нові, несподівані й яскраві об'єкти. Тому на вступному виховному занятті (яке мало назву «Що таке гуманність?») дітей 1-го класу знайомили з новим для них поняттям «гуманність» через залучення до цього казкової героїні – дівчини-квітки «Гуманності», пелюстки якої уособлювали гуманні якості – «доброту», «милосердя», «любов», «чуйність», «турботливість» тощо.

Розпочиналося заняття з вірша Надії Красоткіної «Людина починається з добра»:

Людина починається з добра, із ласки і великої любові.

Із батьківської хати і двора, з поваги, що звучить у кожному слові.

Людина починається з добра, з уміння співчувати, захистити

Це зрозуміти всім давно пора, бо ми прийшли у світ добро творити.

Людина починається з добра, із світла, що серця переповняє.

Ця істина, як світ, така стара, а й досі на добро нас надихає.

Після прочитання вірша увага дітей акцентувалась на поняттях «доброта», «ласка», «повага», «милосердя», «співчуття», роз'яснювалась їх сутність.

Для того, щоб молодші школярі на конкретному прикладі усвідомили, що означає – виявляти почуття доброти, пропонували учням послухати оповідання В. Сухомлинського «Щоб не наколовся».

Дівчинка Зоя гуляла в саду. Вона підійшла до акації. На акації гострі-прегострі колючки. Над акацією літає барвистий метелик. Ой, як же йому не страшно літати! Налетить на колючку – що ж тоді буде! Підійшла Зоя до акації. Зламала одну колючку, другу, третю.

Мама побачила й питає:

– Що ти робиш, Зою? Навіщо колючки зламаєш?

– Щоб метелик не наколовся, – відповіла Зоя.

Після того, як вчитель зачитав оповідання, школярам були поставлені такі запитання:

– Як ви гадаєте, чому Зоя зламала колючки на акації?

– Якою ви уявляєте дівчинку Зою?

– Чи можна сказати, що вона добра? Чому ви так вважаєте?

– Хотіли б ви дружити з цією дівчинкою? Чому?

– А ви допомагали так, як Зоя, комусь меншому від себе? Наведіть приклади такої допомоги.

Під час обговорення змісту оповідання за допомогою запитань і відповідей вчитель ненав'язливо підводив молодших школярів до думки, що людина навіть в дитячому віці може виявляти доброту стосовно інших людей, тварин, усього живого; якщо у дитини зароджується паросток доброти до всього живого у природі, то така дитина є доброю і до людей, що її оточують. Уміло поєднуючи розповідь із елементами бесіди, вчитель навчав дітей розумінню, що гуманна людина – це та, яка доброзичливо, уважно, чуйно ставиться до інших людей, а виявляти означені якості до батьків – обов'язок кожної дитини, оскільки батьки – найрідніші люди, які подарували дитині життя та піклуються про неї.

Готуючи ту чи іншу бесіду, вчитель за нашими рекомендаціями складав план, формулював основні запитання, які були розташовані у логічній послідовності. Позитивний результат бесід передбачалося отримати завдяки зверненню до тем з реального життя молодших школярів. Підбираючи теми для бесід з дітьми, використовували емпіричні результати констатувального етапу дослідження. Однак, під час застосування певних фактичних матеріалів намагалися бути максимально тактовними і дотримувалися принципу «анонімності». Завдяки цьому ми уникали публічного розподілу дітей за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Під час проведення бесід спонукали дітей давати не лише однозначні позитивні чи негативні відповіді, але й пояснювати й мотивувати їх. Приміром, бесіду за темою «Я – добрий і милосердний» (1-й клас) розпочинали із запитання дітям, як вони розуміють поняття «доброта» і «милосердя». Далі вчитель зауважував: «Кожна людина має різні почуття, це те, що живе в її душі, в її серці – це любов і жалість, доброта і ласка, радість і щастя – все це хороші почуття.

А ще буває, що в серці людини поселяється зло, заздрість, зажерливість, лінь – це негативні і дуже погані почуття, з якими треба боротися і викорінювати зі своєї душі, тому що вони приносять біду для людини». Після цього пропонували дітям подумати, як можна відрізнити добру людину від злої, підводили дітей до думки, що добрих і злих людей можна розрізнити відразу за їхніми вчинками.

Надаючи увагу формуванню в молодших школярів такого показника когнітивного компонента сформованості прояву гуманних батьківсько-дитячих взаємин, як усвідомлення моральних норм і правил поведінки, що визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми, вводили до змісту виховних занять сюжети, які допомагали дітям краще зрозуміти моральні категорії. З цією метою застосовували колективне обговорення уявних коротких оповідань проблемного змісту, ситуацій з життя. При цьому з метою активізації дітей на заняттях створювали умови, які давали б їм змогу подивитися на різні ситуації нібито «збоку», оцінити закладений у них гуманний зміст. Для прикладу, при опрацюванні в 2-му класі теми «Як проявляти гуманність до батьків у сім'ї» розігрували з дітьми ситуації морального вибору.

Ситуація «Миколка прийшов додому»

Миколка був сьогодні радісний. Нарешті з математики він отримав відмінну оцінку за контрольну роботу. Певно, не даремно він цілий тиждень готувався. Зараз він прибіжить додому, поїсть і гайда гратися!

Ось і квартира. Підбіг Миколка до дверей. Натискає на кнопку дзвінка, давить щосили... Бабуся прибігла захекана:

– Миколко, щось сталося?

– Бабо, я втомився і їсти хочу! Портфель – в один бік. Куртка полетіла в інший, впала на вазон. Миколка – бігом на кухню. Рип дверцятами холодильника.

– Що є їсти? Давай хутко!

Похапцем поїв Миколка, тарілку відсунув, сказав:

– Ох і наївся! А на десерт що?

Після обіду Миколка вискочив зі столу, як обшпарений, і гайда на вулицю – гуляти.

Після того, як діти були ознайомлені з даною проблемною ситуацією, для активізації їхніх знань застосовували метод рефлексії, який передбачає глибинний самоаналіз, мислення особистості, спрямоване на її внутрішній світ, тобто процес осмислення (за І.Бехом). Зважаючи на це, дітей спонукали відповісти на запитання:

– Чи сподобалась вам поведінка хлопчика?

– Яких помилок він припустився?

– Як би ви поступили на його місці?

Аналогічною була робота за ситуацією «До Олесі прийшли гості» (див.: додаток X)

Після того, як молодші школярі ознайомились з цими ситуаціями і відповіли на поставлені запитання, вчитель пропонував дітям програти ситуації в ролях. Для цього дітей розподіляли на 2 групи – «актори» і «експерти», кожна група готувалася до програвання ситуацій. Після інсценізації підводився підсумок – на які гуманні якості у спілкуванні і поведінці звернули увагу діти кожної групи. Це сприяло активному усвідомленню дітьми необхідності виконання певних обов'язків стосовно батьків, ухваленню осмислених моральних рішень з огляду на конкретні сімейні обставини.

Для кращого засвоєння дітьми своїх обов'язків у родині, ознайомлення дітей з різновидами обов'язків та стимулювання їх виконувати застосовували вправу «Мої домашні обов'язки».

З цією метою учням спочатку пропонувалось розповісти, що вони роблять удома, чи є в них якісь обов'язки, як вони їх виконують – самостійно чи з допомогою дорослих. Після цього показували дітям малюнки на тему «Обов'язки дитини і батьків у сім'ї», пропонували розказати про обов'язки дітей і батьків, а також про те, які обов'язки має дитина та її батьки.

Після виконання завдання проводили *рефлексію*, тобто підштовхували дітей до роздумів, що нового вони дізналися сьогодні на занятті? Чи є в них обов'язки? Для чого людині потрібні обов'язки? Чому їх варто виконувати?

У 3-му класі заняття з аналогічної теми дещо ускладнювалися. Мета заняття «Правила гуманних взаємин у сім'ї. Мої права і обов'язки» передбачала засвоєння дітьми 3-го класу не лише певного обсягу теоретичного матеріалу, а й формування у них умінь оцінювати інформацію, вияв власного ставлення до ситуації. Діти навчались приймати рішення стосовно своєї поведінки в ситуації вибору, а також висловлювати власні думки з приводу розв'язання певного завдання. З цією метою використовували інтерактивний метод дискусій. Передбачали, що уведення дітей у стан дискусій за їх умілої організації привертають увагу школярів до різних поглядів з тієї чи іншої проблеми, спонукають до осмислення різних підходів та аргументації. Порівняно з лекцією та бесідою дискусія створює більш сприятливі умови для активізації учнів і впливу на їхню творчу уяву. Цей метод вимагає від учнів не простої відповіді на запитання, а, навпаки, – обґрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанту розв'язання дидактичної проблеми, ясного і чіткого висловлювання

своїх думок. Вона викликає сильні емоційні почуття в учасників, формує навички колективної роботи й уміння вислухати позиції інших учнів.

Зауважимо, що у роботі з молодшими школярами застосовували як попередньо підготовлені дискусії, так і спонтанні, які виникали під час вивчення звичайних, на перший погляд, не дискусійних питань. У цьому разі дітям пропонували висловити свої судження про причини того чи іншого явища, обґрунтувати свою точку зору на ті чи інші спілкувальні чи поведінкові ситуації. Для прикладу, у 3-му класі під час опрацювання теми «Мої права і обов'язки» застосовували дискусію «Хто правий?» (за методикою В. Киричок, О.Роговець [69]).

Спочатку вчитель пропонував дітям розглянути наступну ситуацію, після цього обговорити її й розібратися, хто правий.

У кімнаті зібралася майже вся сім'я: бабуся в'яже, мама пише, тато дивиться телевізор. До кімнати забігає голодний Василько: «Мамо, так їсти хочеться, дай мені швидше щось поїсти!», потім сідає за стіл і починає їсти.

– З брудними руками й одразу за стіл? Ану швидко вимий руки, – каже мама.

– Це насильство над особистістю! Ми сьогодні з Конвенцією про права дитини знайомилися!

– Васильку, сходи до аптеки за ліками, щось тиск підскочив, – просить бабуся.

– Бабусю, ти не маєш права експлуатувати дитину. Дякую, я вже наївся.

– Помий за собою посуд, синку, – звертається до Василька мама.

– Не маєш права використовувати дитячу працю. Я краще телевізор подивлюся, – відказує Василь.

– Вимикай телевізор і сідай за уроки, а то я тебе відлупцюю, – сердито каже тато.

– Це прояв жорстокості, татусю, – відповідає хлопчик.

У ході дискусії обговорювали такі питання:

– Чи правильно розмірковував Василько?

– Хіба права є тільки в дитини?

– Чи обов'язково знати всі права, щоб поважати інших людей?

– Для чого існують права? Чи можуть бути права без обов'язків?

– Що означає вислів «поважати права батьків»?

Під час відповіді на перше питання думки дітей розділилися, утворились дві групи. Одна група дітей вважала, що хлопчик вчинив неправильно, оскільки він не допомагав батькам та не слухався їх, а також не забажав сходити за ліками для бабусі. Разом з тим інша частина дітей

погоджувалася з діями Василька, стверджуючи, що хлопчик вчинив правильно. Цим дітям було жаль Василька через те, що він прийшов зі школи втомлений, а вдома на нього накиннулися з проханнями і наказами дорослі: бабуся, яка просиділа цілий день удома, посилає його до аптеки, мама примушує мити руки і посуд, а батько ще й погрожує відлупцювати. Отже, позиції дітей розділились: одні діти вважали, що батькам треба допомагати, а, отже, Василько поведився не правильно, інші співчували хлопчикові.

Задля кращого усвідомлення третьокласниками прав та обов'язків у сім'ї запропонували дітям інсценізувати цю ситуацію. Молодших школярів поділили на групи «Бабуся», «Мати», «Батько», «Василько». Свої слова кожна група промовляла разом. З кожною групою проводилися консультації – роз'яснення. Наприклад, звертаючись до дітей, які входили до групи «Бабуся», говорили: «Уявіть себе старенькими, у вас болять ноги, руки, голова. Бабусі важко самій сходити в аптеку, тим більше їй хочеться, щоб про неї хтось піклувався. Коли ви хворієте, батьки піклуються про вас? Ходять до аптеки, купують ліки. Вночі погано сплять, кілька разів за ніч підходять до вас. Хіба бабуся не заслуговує на піклування? Кожна людина має на це право».

Група «Мати» повинна була дати відповідь на запитання: «Що буде, якщо сідати за стіл з брудними руками?» Діти зазначали, що може боліти живіт, погіршиться здоров'я. Кожна людина має право на охорону здоров'я. Чи можна сказати, що мама не охороняє здоров'я Василька? То хіба мама була не права?

Група «Василько» готувала відповідь на запитання: «Чи повинна дитина мати дома якісь обов'язки, чи тільки права?» Також діти мали поміркувати і визначити, якими своїми обов'язками знехтував Василько.

Після того, як кожна група виступила з обґрунтуванням своєї позиції, проводилося спільне обговорення, яке мало на меті закріпити знання молодших школярів про права та обов'язки, які мають діти в родині. При цьому була задіяна не лише когнітивна, але й діяльнісна сфера молодших школярів: розвивали уміння дітей цього віку дотримуватись моральних норм у міжособистісній взаємодії.

Збагачуючи емоційно-ціннісну сферу молодших школярів, брали до уваги, те, що дітям цього віку притаманна «емоційна децентрація», завдяки якій вони найкраще усвідомлюють настрій, почуття та причини їх виникнення в людей, що знаходяться поруч.

З метою активізації такого емоційно-ціннісного компонента гуманних взаємин молодших школярів, як набуття дітьми здатності відчувати співчуття й співпереживання до близьких людей, дружокласникам під час опрацювання теми «Навчаюсь співчуттю й

співпереживанню» пропонувалося здійснити моральний вибір завдяки методу «закінчи історію». Для цього використовували оповідання В.Сухомлинського «У кого радість, а в кого горе».

У кого радість, а в кого – горе

Школярі зібрались їхати на екскурсію до Канева. Раділи діти: багато побачать нового, цікавого. Побувають на могилі Тараса Шевченка.

Збиралася їхати й Галя. Та ось у неї тяжко захворіла мама. Приходить Галя до школи заплакана.

– Чого це ти така сумна? — питають товариші.

– Мама дуже хвора. Не можу я поїхати на екскурсію.

Після прочитання цієї частини вчитель пропонував дітям закінчити оповідання на власний розсуд. Учнів спонукали подумати над ситуацією вибору за допомогою таких запитань:

– Як ви гадаєте, що відчули діти, коли довідалися про Галину біду?

– Чи поїхав клас на екскурсію?

– Як би ви вчинили у цій ситуації?

– А як би ви вчинили на місці Галі?

Обговорюючи ситуацію, діти замислювалися над шляхами її розв'язання, доводили вірність свого вибору. При цьому особлива увага надавалася роботі з учнями, які перебували на середньому і низькому рівнях сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за результатами констатувального експерименту. Відповіді дітей цих груп були такими: «Це Галина проблема, діти поїхали на екскурсію без Галі» (Віталій К.); «Мама нехай лягає в лікарню, там лікується, а Галя поїде з класом» (Оля М.); «Тато Галі або бабуся будуть піклуватися про маму, до чого тут Галя» (Аліна Р.).

Після того, як діти відповіли на поставлені запитання, учитель зачитував оповідання В. Сухомлинського повністю.

Тяжко стало на душі в дітей. Як же можна радіти, веселитися, коли в товариша горе? І вирішили діти: почекаємо, поки в Галі одужає мама, тоді й поїдемо на екскурсію.

Минуло три тижні. Галина мама одужала – і весь клас поїхав на екскурсію. Поїхала й Галя.

Коли в тебе радість, у другої людини може бути горе.

Розуміти чуже горе – велика людська краса.

Після цього пропонували учням пригадати подібні випадки з їх власного життя, розповісти про те, як вони вирішували ту чи іншу проблему.

Обговорення і «програвання» проблемних ситуацій мало на меті не лише з'ясувати думку дітей щодо їх розв'язання, а й дати їм змогу

проаналізувати думки інших дітей та усвідомити можливі наслідки порушення гуманних взаємин як у шкільному колективі, так і в сімейному колі.

З метою розвитку показників емоційно-ціннісного компонента (здатність відчувати переживання інших, позитивне ставлення до моральних норм, потреба і бажання діяти згідно них) застосовували метод обговорення казок, морально-етичних оповідань, інших літературних творів. Для прикладу, у межах теми «Добро і зло: щообираєш ти?» (4 клас) обговорювали оповідання В. Сухомлинського «Миколі стало легше»

Миколі стало легше

Микола ішов до школи й зустрів на містку бабусю Марину. Він добре знав, що старенька жила недалеко від його батьків.

Бабуся несла білий вузлик. На містку він розв'язався й додолу посипалась цибуля. Великі, червоні м'ячі порозкочувалися, а один із них упав із мосту й бовтнув у воду. Бабуся розгубилася й не знала, що робити.

А Миколі стало смішно. Він голосно зареготав. Бабуся Марина глянула на хлопця й похитала головою. В її очах він прочитав докір. Не витримав — побіг.

Прийшов Микола до школи й не може забути бабусю. Тільки тепер йому вже не смішно. В його пам'яті тремтить докірливий погляд бабусиних очей.

Щось немов стиснуло хлопцеві серце. Йому хотілося зараз же піти до бабусі й попросити пробачення.

– Ось увечері й піду, – подумав він.

Минув вечір, минув другий, минуло ще два дні. Коли це мати приходить додому й каже:

– Бабуся Марина померла...

Ці слова шпигонули Миколу. У грудях його ворухнулося щось гаряче, серце забилося швидко-швидко. Руки затремтіли.

– Що з тобою? – питає мати.

Микола розповів усе, що сталося. Мати зітхнула й каже:

– Ховатимуть бабусю – іди за домовиною. Як опускатимуть у могилу – кинь землі й скажи: «Простіть, бабусю».

– Хіба ж вона тепер почує? – тихо крізь сльози питає Микола.

– Але сонце тобі світитиме ясніше.

Коли домовину з тілом бабусі Марини опустили в могилу, Микола кинув землі й тихо сказав:

– Простіть, бабусю.

І засяяло сонце ясніше, небо стало світліше. Миколі стало легше.

Після прочитання оповідання з учнями четвертого класу проводили рефлексію за такими питаннями:

- Чому так названо оповідання?
- Який вчинок Микола здійснив спочатку?
- Чому він відчував за нього провину?
- Що ти відчував, коли читали оповідання?
- Що порадила матуся Миколі? Як ти розцінюєш цю пораду?
- Поміркуй, чи вдалося йому спокутувати свій ганебний вчинок?
- Чи траплялось щось подібне з тобою в житті?
- Чим завершилася ця історія?
- Якби така історія сталася із твоїм другом (подругою), щоб ти міг йому (їй) порадити? Чим допомогти?

З метою обговорення із дітьми їхнього стилю спілкування з батьками у межах виховного заняття «Що таке гуманність у взаєминах з рідними» (4-й клас) дітям пропонували проаналізувати наступні ситуації:

Ситуація 1. Мама сварить тебе за неприбрану кімнату.

Ситуація 2. Батьки не в захваті, що ти затримався у товариша і висловлюють своє невдоволення, підвищуючи на тебе голос.

Питання для обговорення:

– Коли ви відчуваєте, що завинили, які висловлювання ви використовуєте під час спілкування з батьками?

– Чи важко вам знайти потрібні слова, щоб пояснити про обставини, що склалися?

– Якщо ви відчуваєте, що праві у певній ситуації, яким чином це найкраще довести батькам, щоб порозумітися з ними?

Логічним підсумком цієї частини заняття було вироблення певних правил спілкування з батьками:

– Говори так, щоб тебе почули.

– Слухай так, щоб зрозуміти, про що йдеться.

– Висловлюй свої почуття, не принижуючи іншу людину.

Оскільки для молодших школярів другою за значущістю після навчальної є ігрова діяльність, класні керівники на виховних заняттях у роботі з дітьми цього віку використовували різноманітні ігрові ситуації. Так, у 2-х класах була проведена гра «Світлофор гуманної поведінки» (тема «Навчаємось бути милосердними і небайдужими»). Дітям попередньо роздавали зелені і червоні картки. Учитель зачитував різні ситуації, а діти визначали, коли персонажі цих ситуацій діють правильно (піднімали зелену картку), а коли – помилково (застосовувалась червона картка).

У 3-х класах у межах виховної години «Правила гуманних взаємин у сім'ї» з метою закріпити уявлення дітей про гуманні якості, вчити бачити прояв цих якостей у оточуючих, визнавати гідність кожної людини використовували гру «Чарівні окуляри» (за: [69]).

Гра починалась вступним словом вчителя, у якому він повідомляв:

– Діти, уявімо собі, що у нас є незвичайні окуляри – чарівні. Одягаючи ці окуляри, ми можемо розгледіти усе те добре і хороше, цінніше, що є в кожній людині, навіть якщо інколи вона приховує це від усіх. Зараз я одягну ці чарівні окуляри... Ой, які ви всі красиві, привабливі, веселі та розумні. (Вчитель підходив до кожної дитини і вказував хоча б на одну її позитивну якість). Потім пропонував дітям приміряти ці окуляри, подивитись один на одного і спробувати побачити якомога більше доброго в кожному з пари, навіть якщо раніше цього не помічали. Діти по черзі одягали чарівні окуляри й називали гуманні якості своїх товаришів. У випадку, якщо комусь було важко це зробити, вчитель або інші діти допомагали однокласникові. Під час виконання ігрової справи слідкували за тим, щоб діти називали якомога більше позитивних якостей; кожен нову якість записували на дошці.

Для четвертокласників під час виховної години «Піклуємося про старших і молодших у сім'ї» пропонувалась гра «Добре-погано», метою якої було – навчати дітей оцінювати події з двох поглядів. Для цього інформували дітей, що є життєві ситуації, участь у яких можна оцінювати з двох боків – як добру подію або ж погану. Наприклад, бійка. Добре: зумів постояти за себе, зумів захистити слабшого. Погано: порвав одяг, завдав болю, знову лятимуть батьки, посварився зі своїм товаришем. Дітям надавалися такі ситуації для оцінювання: віддав братові свою шоколадку; залишився вдома, коли батьки пішли в гості; захистив від хулігана свою сестру.

Задля збагачення дітей молодшого шкільного віку новими знаннями, вміннями, навичками у позаурочній діяльності спонукали дітей до участі в різних інсценізаціях (з метою емоційного осягнення позитивних наслідків прояву емпатії стосовно батьків й негативних результатів у разі безвідповідальної поведінки, нехтування своїми моральними обов'язками) за змістом проведених бесід, проблемних ситуацій, літературних творів. Для прикладу, використовували ігрові справи («Перевтілення» (за Ж.Маценко), ігри про права і обов'язки дитини (за О. Хухлаєвою) та ін.

Завдяки програванню ігрових вправ, перевтіленню в різних персонажів у ході різноманітних інсценізацій діти не лише усвідомлювали правила спілкування і поведінки з дорослими в сім'ї, які відповідають гуманним взаєминам між ними, але й вправлялися у їх практичному виконанні, що збагачувало когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Специфікою всіх виховних годин було те, що кожна з них мала домашнє завдання, яке учні мали виконувати протягом тижня, а наступне

заняття починалося з того, що учні ділилися враженнями з приводу того, як саме вони виконували домашнє завдання та до яких наслідків це призвело. Наступне домашнє завдання було логічним продовженням попереднього. Це сприяло не лише свідомому засвоєнню матеріалу, а й набуттю практичних навиків гуманних взаємин.

Приміром, перед виховною годиною «Піклуємося про дідуся й бабусю» учні 3-го класу отримували завдання – розпитати дідуся і бабусю про те, як звали їх батьків і прабатьків, чим вони займалися, коли жили; записати цікаві історії з життя дідуся чи бабусі. А в кінці цієї виховної години діти отримували наступне завдання – молодші школярі мали дізнатися якомога більше про інтереси, захоплення, хобі дідусів і бабусь. Домашнім завданням теми «Як проявляти гуманність до батьків у сім'ї» (2-й клас) було: розпитати батьків, які обов'язки діти мають виконувати вдома; старанно їх виконувати; теми «Що таке егоїзм» (3-й клас) – пограти з батьками в ігри, які застосовувались на занятті й т. ін.

Експериментальна робота також передбачала паралельну роботу з батьками молодших школярів. Вона проводилася за програмою, теми якої були узгоджені з темами експериментальної програми позаурочної виховної діяльності з молодшими школярами. Вони подані в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Програма підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами»

Теми роботи з батьками
1 клас
1. Особливості молодшого школяра. Яких знань про гуманність потребує дитина першого класу
2. Як «правильно» любити свою дитину
3. Як навчити дитину бути чуйною і турботливою
4. Мистецтво спілкування з дитиною
2 клас
1. Моя дитина – другокласник. Гуманність у взаєминах з нею
2. Що робити, аби дитина зростала милосердною і небайдужою
3. Чи актуально виховувати співчутливу дитину
4. Поважаймо гідність дитини
3 клас
1. Вікові особливості учня третього класу. Основи гуманних взаємин у сім'ї

2. Чим шкідливий дитячий егоїзм
3. Приклад батьків у вихованні гуманного ставлення до прабабків
4. Залагоджуємо конфлікти з дитиною
4 клас
1. Біля порогу молодшого підліткового віку. Виховуємо гуманну особистість
2. Як вчити дітей бути добрими і відповідальними
3. Як виховати чуйність і турботливість у дитини
4. Гімн Гуманній Педагогіці (за Ш. Амонашвілі)

При створенні даної програми для батьків дітей молодшого шкільного віку опиралися на результати теоретичного аналізу дослідження, який дозволив виокремити основні характеристики гуманних батьківсько-дитячих взаємин, визначити психолого-педагогічні умови їх формування й вибрати найбільш ефективну і коректну психолого-педагогічну допомогу батькам у побудові окреслених взаємин з дітьми.

Розроблена експериментальна програма була спрямована в першу чергу на набуття батьками дітей молодшого шкільного віку психолого-педагогічних знань з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, на розвиток у них умінь побудови означених взаємин з дітьми, на корекцію наявних порушень у батьківсько-дитячих взаєминах на основі інтерактивного підходу. Вона сприяла організації комплексної психолого-педагогічної допомоги батькам у формуванні гуманних взаємин з дітьми й оптимізації змісту когнітивного, емоційно-ціннісного й діяльнісного компонентів даних взаємин.

Метою програми визначили: формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини молодшого шкільного віку.

Досягненню визначеної мети слугували наступні завдання:

– підвищити рівень батьківської компетентності батьків з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї;

– актуалізувати почуття відповідальності за виконання батьками виховних функцій, бажання змінити на краще свої батьківські установки, стиль батьківсько-дитячих взаємин у залежності від реальних можливостей і потреб дитини молодшого шкільного віку з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей;

– навчити батьків поважати унікальність та індивідуальність дитини, визнавати її права, враховувати її почуття й переживання, інтереси й особливості характеру;

– збагатити знання батьків про ефективні методи комунікації, форми гуманної взаємодії з дитиною на основі співробітництва, висування до неї обґрунтованих вимог, помірного контролю й адекватних санкцій, попередження й конструктивного розв'язання конфліктів;

– зміцнити впевненість батьків у власних виховних можливостях.

Під час організації занять з батьками дітей молодшого шкільного віку виходили з того, що у системі «батьки-діти» необхідною умовою формування гуманних взаємин між батьками і молодшими школярами є характер взаємодії у сім'ї, зокрема між батьком і матір'ю, батьками і дитиною, що визначається теплом (неформальним спілкуванням, довір'ям, чуйністю, увагою один до одного, педагогічним тактом). Такий характер взаємодії передбачає врахування батьками вікових і індивідуальних особливостей дитини молодшого шкільного віку, увагу до її здоров'я, потреб і інтересів дитини, задоволення потреби молодшого школяра в спілкуванні з батьками як необхідної умови саморозвитку.

Програма містила 16 занять для батьків з означеної проблеми дослідження (по 4 заняття для батьків кожного класу початкової ланки школи). Враховуючи те, що найоптимальнішим у навчанні є поєднання теорії з практикою, ознайомлення батьків з теоретичними положеннями супроводжувалось конкретним аналізом виховної роботи в сім'ї, спільним пошуком оптимальних шляхів розв'язання конкретної педагогічної ситуації, застосуванням практичних тренінгів з проблеми. Враховуючи це, кожне заняття складалося з трьох блоків: інформаційного, практичного і консультативного. Батькам наприкінці заняття також надавались «домашні завдання» з проблем, що висвітлювались, а також рекомендували літературу з метою самостійного опрацювання. Поєднання таких частин, на наш погляд, сприяло найбільш ефективному формуванню всіх виявлених нами компонентів гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Перед проведенням кожного заняття батьки отримували запрошення від класного керівника. Його передавали дитиною чи відправляли на електронну пошту батьків (у разі її наявності), де повідомлялась тема заняття, орієнтовні проблеми, які будуть висвітлюватись на занятті та питання для обговорення тощо. Таким чином батьки завчасно мали змогу зорієнтуватися у проблематиці заняття, підготувати власні питання з актуальних проблем виховання дитини в сім'ї, які вони адресували (здебільшого, завчасно, теж за допомогою електронної пошти) класному керівникові чи шкільному психологу.

Першу частину заняття (інформаційний блок), як правило, складав лекційний матеріал, який для батьків надавав класний керівник чи шкільний психолог (за його наявності). Матеріал для лекцій узгоджувався

з тематикою позаурочної виховної діяльності для молодших школярів. Він добирався таким чином, щоб батьки мали змогу набути нові знання про ефективні способи й форми взаємин з дитиною, глибоко й всебічно розглянути причини виникнення проблем у взаєминах з дітьми, що, в свою чергу, мало позитивний вплив на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї.

Тематика питань, які висвітлювались в інформаційно-теоретичній частині, розроблялася також з урахуванням результатів діагностики, що виявила певні проблеми у батьківсько-дитячих взаєминах.

Хоча, як ми відзначили, реалізація змісту інформаційно-теоретичного блоку заняття здійснювалася в лекційній формі, проте застосування в батьківській аудиторії традиційної лекції як типового виду навчального заняття було б, на наш погляд, помилкою, тому що така лекція не дозволяє одержати від батьків зворотний зв'язок. Тому ми використовували проблемні міні-лекції з елементами бесіди і дискусії, що дозволило активізувати батьків у процесі викладу інформаційного матеріалу за допомогою проблемних і пошукових питань, які мали на меті допомогти батькам усвідомити глибину й важливість обговорюваної проблеми й розширити рівень їх знань про гуманні взаємини з дитиною.

Для прикладу, перше заняття «Яких знань про гуманність потребує дитина молодшого шкільного віку» для батьків першокласників розпочиналося розповіддю класного керівника про важливість формування таких гуманних якостей у дитини молодшого шкільного віку, як доброта, турботливість, чуйність, доброзичливість, милосердя тощо. Розкриваючи основний зміст цих понять, класний керівник за нашими рекомендаціями звертав увагу батьків на особливості формування цих гуманних якостей саме у дітей 6-7-ми років. Саме тому батьків ознайолювали з головними психологічними закономірностями особистості в молодшому шкільному віці, пояснювали, чому цей віковий період дитини вважається сензитивним для формування прояву у них гуманних взаємин до батьків.

Інформаційно-теоретична частина заняття «Мистецтво спілкування з дитиною» (заняття №4 для батьків учнів 1-го класу) була також організована у формі міні-лекції. У ході неї повідомляли, що в основу успішних батьківсько-дитячих взаємин має покладатися принцип безумовного прийняття дитини. Це означає, що батькам потрібно любити дитину не за те, що вона гарна, розумна, здібна, відмінник, помічник і т. п., а просто так, просто за те, що вона є.

Учитель, звертаючись до батьків, промовляв: «Нерідко можна почути, як батьки, звертаючись до сина чи доньки, кажуть: «Якщо ти будеш слухатись, я буду тебе любити». Або: «Не чекай від мене нічого

хорошого, поки ти не припиниш ... (лінуватися, бешкетувати, грубити), не почнеш ... (добре навчатися, допомагати, слухатися)». Далі звертав увагу на те, що в наведених висловлюваннях дитині прямо повідомляють, що її приймають умовно, що її люблять (або будуть любити), «тільки за умови ...». Таке оцінне ставлення усвідомлюється і дитиною.

Потім батькам наводили такий приклад із життя:

Якось семирічна дівчинка запитала в мами: «Скажи, а яка найбільша неприємність була у вас з татом до мого народження?». «Чому ти про це запитуєш?» – здивувалася мати. «Тому, що потім найбільшою неприємністю для вас стала я», – відповіла дівчинка (за Ю. Гіпперрейтер).

– Спробуйте уявити, скільки ж разів ця дівчинка чула, перш ніж дійти такого висновку, що вона «не така, як інші діти», «погана», «всім набридає».

Батьків цікавило таке питання: «Якщо дитина дійсно провинилася, то що, на неї ніколи не варто сердитися?».

Даючи відповідь, зауважували, що приховувати, а, тим більше, накопичувати свої негативні почуття ні в якому разі не треба. Їх треба виявляти певним чином (повідомлялись правила виявлення почуттів):

1. Можна виявляти своє невдоволення окремими діями дитини, а не дитиною загалом.

2. Можна засуджувати дії дитини, але не її почуття, якими б небажаними вони не були. Якщо вони в неї виникли, для цього є причина.

3. Невдоволення діями дитини не повинне бути систематичним, інакше воно перетвориться на її неприйняття.

Розкриваючи теоретичні проблеми окресленої теми, ми вважали за потрібне домогтися розуміння батьками взаємозв'язків між щоденними проблемами дитини (у навчанні, у поведінці, у взаєминах) і стилем спілкування батьків з дитиною. Тому в план заняття були включені питання, які дозволили батькам усвідомити свої помилки у спілкуванні з дитиною, відповідальність за виконання батьківських функцій, з'ясувати для себе сильні сторони спілкування: доброзичливий і довірливий характер; урахування вікових і індивідуальних особливостей дітей; установка на позитив; повага до особистості дитини, неприпустимість приниження її гідності.

Виклад інформаційного матеріалу допоміг сконцентрувати увагу батьків на найбільш важливих проблемах у взаєминах з дітьми, розширити рівень їх поінформованості у вирішенні даних проблем, а також довести необхідність доброзичливого й довірливого спілкування з дітьми для успішного формування особистості дитини і її адаптації в соціумі.

Для активізації пізнавальної діяльності аудиторії батькам була запропонована дискусія на тему «Невихованість дитини під час

спілкування зі старшими: причини і шляхи її подолання». Вільний обмін думками дозволив поживати інформаційний процес, зацікавити батьків, збагатити їх новою інформацією. Уміло підтримуючи конструктивну бесіду з батьками, учитель за нашими рекомендаціями підводив батьків до правильних рішень, прагнув подолати негативні установки й помилкові думки деяких батьків у питаннях виховання дитини, переконати їх у необхідності формування гуманних взаємин з нею. Зіткнення протилежних позицій у груповій дискусії допомогло нам більш широко висвітлити різні сторони проблем батьківсько-дитячих взаємин і розглянути можливі варіанти їх вирішення. Такі форми організації інформаційно-теоретичного блоку допомогли нам не тільки познайомити батьків з важливою й корисною інформацією, але й переконати їх у необхідності зробити її для себе керівництвом до дії.

Отже, реалізація теоретичної частини програми підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами» у першу чергу була спрямована на формування когнітивного компонента гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Тому зміст кожної міні-лекції передбачав усвідомлення батьками своєї відповідальності за виконання виховних функцій; був спрямований на розвиток потреби батьків набути нові знання з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Одержані знання й уявлення про гуманні взаємини з дітьми та шляхи їх формування, які батьки здобували завдяки першій, теоретичній частині заняття, закріплювались у практичній його частині. Для того, щоб максимально зацікавити батьків та активізувати їхнє мислення, добирали цікаві творчі завдання для батьків, літературні та народні джерела з виховним аспектом – притчі, есе, прислів'я та приказки, а також використовували ігрові вправи, проблемні ситуації та ін.

Приміром, під час опрацювання теми «Як «правильно» любити свою дитину» (заняття №2 для батьків першокласників) для активізації і збагачення їх емоційно-ціннісної сфери пропонували батькам прослухати притчу про рибку гупію (за Ш. Амонашвілі, додаток Ц).

Після того, як притча була прочитана, батькам пропонувалось подумати і відповісти, який підвид нерозумної батьківської любові подано в цій алегоричній історії (попередньо, перед зачитуванням притчі, батьків ознайолювали з такими її підвидами, як любов «замилування», «жертвна», «сліпа», «егоїстична» тощо). Батьки активно включались в обговорення притчі, висловлювали свої погляди на виховання дітей у сім'ї, наводили різноманітні життєві ситуації, які були дотичні даній проблемі. Підсумком постало коротке бліц-опитування батьків про те, що нового вони дізналися з цієї проблеми.

Наведемо окремі міркування батьків щодо того, як правильно виявляти любов до дітей: «Ніколи не думала, що надмірний прояв любові до дитини завдає їй шкоди, позбавляє її самостійності» (мама Аліни К.); «Я завжди із захопленням спостерігала, як батьки чекають під дверима або ж під вікнами школи своїх першокласників, заглядаючи у вікна, милуючись своїми дітьми, і не думала навіть, що, за В. Сухомлинським, така любов названа любов'ю «замилування» і такий її вияв вочевидь шкідливий для дітей» (мама Софії Р.); «Мені імпонує, що любов до дитини має поєднуватися з розумною вимогливістю до неї, я це розумів завжди, добре, що це зрозуміла і моя дружина» (тато Владислава І.).

Практична частина заняття «Як вчити дітей бути добрими і відповідальними» розпочиналась із ознайомленням батьків з притчею про брудну білизну, зміст якої полягав у наступному.

Притча про брудну білизну

Одна сімейна пара переїхала жити в нову квартиру. Вранці, ледь прокинувшись, дружина визирнула у вікно і побачила сусідку, яка розвішувала просушувати щойно випрану білизну.

– Подивись, яка брудна у неї білизна, – сказала вона своєму чоловікові. Проте той читав газету і не звернув на це жодної уваги.

– Мабуть, у неї неякісний пральний порошок або ж вона зовсім не вміє прати. Потрібно буде її повчити. І так, кожного разу, коли сусідка вивішувала білизну, молодиця дивувалася тому, що вона брудна. Одного чудового ранку, подивившись у вікно, вона вигукнула:

– Нарешті! Сьогодні білизна чиста! Мабуть, сусідка навчилася все-таки прати!

– Та ні, – сказав чоловік, – просто я сьогодні прокинувся раніше і вимив наше вікно.

Мораль цієї притчі батьки визначали самі: у нашому житті дуже багато залежить від вікна, через яке ми дивимось на те, що відбувається ззовні. І перш ніж критикувати інших, потрібно заглянути у свою душу і серце, щоб переконатися, наскільки є чистими наші помисли. А для того, щоб дитина зростала доброю і відповідальною, потрібно самим бути такими не на словах, а на ділі.

У змісті теми для батьків «Що робити, аби дитина зростала милосердною і небайдужою» (для батьків учнів 2-го класу), яка також узгоджувалась с тематикою виховної позаурочної роботи з дітьми, батькам пропонувалася ситуації для обговорення (додаток Ц).

Після ознайомлення з проблемною ситуацією у процесі її обговорення звертали увагу батьків на те, що дорослі часто переконані у тому, що їхня доброта – запорука авторитету, любові і поваги до них з боку дітей. Вони впевнені, що донька чи син, коли стануть дорослими,

повернуть батькам все сповна. Чи завжди виправдовуються ці надії? Людина, яка з дитинства була тільки споживачем і не звикла нічого давати, навряд чи зможе стати чуйною, душевною, милосердною до оточуючих. Адже її вчили, передусім, думати про себе, відстоювати власні інтереси. У медицині існує такий термін – передозування: цілющі ліки, якщо ними зловживати, діють як отрута. Так само і з «передозуванням» батьківської любові, коли ми не в змозі відмовити, заборонити. Тому любов батьків насамперед має бути розумною і поєднуватися з адекватною вимогливістю до дитини.

У ході виховної години для батьків «Поважаймо гідність дитини», яка співвідносилася з наведеною вище темою для молодших школярів, використовували таку форму роботи, як диспут «Чи вміємо ми оцінювати власну дитину?». Психолог (класний керівник) ознайомлював батьків з тим, що в педагогіці існують два види негативних оцінок: загального характеру й суттєві. Далі батькам пропонувалось на прикладах оцінювання дій дитини зробити висновок, які з оцінювань дій дитини вони вважають більш доцільними:

1) Ти завжди така неохайна, коли ж ти прибереш у своїй кімнаті.

Або: У тебе в кімнаті повно бруду, треба його прибрати.

2. Ти, як завжди, не думаєш, коли щось робиш.

Або: На жаль, ти не подумав, перш ніж так учинити.

3) Як тобі не набридне ця ненормальна музика? Вимкни її, вона мені заважає.

Або: Ти не могла б трохи притишити звук?

4) Закінчуй свої нескінченні суперечки, вони ні до чого не приведуть, я вважаю, що ти неправий.

Або: Сину, давай спробуємо розібратися в ситуації. Можливо, я неправий.

У ході загального обговорення таких прикладів оцінювання дій дитини батьки з допомогою вчителя доходили висновку, що кожна дитина, навіть коли вона ще мала, має право на повагу її гідності. Тому не варто принижувати дитину, постійно вказувати на її негативні риси, навішувати «ярлики» типу: «ти лінивий», «незграбний», «дурний» і т. ін. Навіть коли дитина провинилась, варто оцінювати її вчинок, а не саму дитину. Нагадування про негативні риси характеру завжди провокує їх вияв. Отже, щоб діти зростали спокійними і слухняними, з ними також слід поводитися коректно, зі спокійною доброзичливістю, користуючись методом переконання. Тоді дитина краще засвоїть правильні форми поведінки, а також здобуде почуття поваги до себе.

На заняттях «Залагоджуємо конфлікти з дитиною», «Як виховати чуйну і турботливу дитину» з метою усвідомлення батьками

неефективних форм взаємин з дитиною використовували таку форму роботи, як *прослуховування анонімного аудіозапису* відповідей дітей на запитання психолога. Так, у ході теми «Залагоджуємо конфлікти з дитиною», батьки прослуховували заздалегідь підготовлений психологом аудіозапис, на якому діти відповідали на наступні питання: «За що тебе найчастіше карають? Яке покарання найчастіше застосовують до тебе твої батьки? Чи завжди ти погоджуєшся з покараннями, які застосовують батьки стосовно тебе? Яке покарання тобі найбільше не подобається й чому? Як ти думаєш, чи можна твоїм батькам обійтися без покарань щодо тебе? Чи часто тебе хвалять батьки й за що? Чи буває, що хтось з батьків використовує таку форму заохочення до тебе, яка тобі не подобається?». Прослуховування відповідей дітей, їх реакцій на виховний вплив з боку дорослих допомогло батькам визначити помилки, які вони допускають у процесі виховання своєї дитини, активізувати їхні потреби в придбанні практичних умінь і навичок формування гуманних взаємин з нею.

Заключним етапом занять, як правило, була *групова консультація*, яка проводилась класним керівником чи психологом (за його наявності). Ця форма роботи з батьками дозволила більшою мірою пов'язати наданий батькам теоретичний матеріал з їхніми безпосередніми практичними інтересами, що стосуються виховання дитини у сім'ї. З цією метою протягом всього заняття батькам пропонувалось написати і передати класному керівнику або психологу конкретні запитання, що стосуються проблем, які виникають у них у процесі взаємодії із власною дитиною (для цього перед кожним з батьків лежали заздалегідь приготовлені папір і ручка). Після того, як запитання були отримані у повному обсязі, на них відповідав класний керівник чи психолог, при цьому дотримувалася повна конфіденційність.

Приведемо приклади запитань батьків у рамках теми «Поважаймо гідність дитини у спілкуванні з нею» (стосовно використання техніки «ефективної похвали»: «Чи варто хвалити дитину, якщо вона намагалася щось зробити, але в неї нічого не вийшло, і вона це сама розуміє» (мама Олі Р.); «Чи потрібно хвалити дитину за те, що вона виконує закріплені за нею обов'язки» (тато Олега Т.), «Як часто використовувати заохочення, щоб не захвалити дитину» (бабуся Іри К.), «Моя дитина дуже тривожна, усього боїться, як її заохочувати, щоб вона стала більш спокійною» (мама Каті Ч.) тощо.

Така форма роботи, як групові консультації, допомагала батькам одержати конкретні рекомендації з різноманітних проблем виховання власної дитини й засвоїти перелік правил побудови гуманних взаємин з нею.

Інколи траплялися ситуації, що класний керівник не міг відразу відповісти на поставлене батьками запитання з причини його підвищеної складності. У цих випадках батьки отримували відповіді на свої запитання трохи пізніше, в електронному режимі.

Варто зауважити, що класні керівники, психологи обмінювалися з батьками своїми електронними адресами з метою взаємного спілкування в електронному режимі. Унаслідок цього така форма роботи з батьками, як індивідуальні консультації з проблем виховання дитини в мережі Інтернет довела свою ефективність. По-перше, спілкування через мережу Інтернет не зобов'язує обидві сторони відразу обмінюватися своїми думками стосовно виховання дитини. Так, батьки мали час подумати над своїми запитаннями, задати їх у разі необхідності. Класний керівник (психолог) мав також змогу поміркувати над доцільними відповідями на запитання батьків, порекомендувати батькам доречне посилання на книгу, статтю чи відеоролик з проблеми, яка постала перед ними. По-друге, батьки були зацікавлені в такому спілкуванні, оскільки вочевидь переконувались у тому, що класний керівник є їхнім партнером у вихованні дитини, оскільки не стоїть осторонь від виховних проблем, а зацікавлений разом з батьками у тому, щоб дитина виростала насправді гуманною особистістю.

Наприкінці заняття класний керівник надавав батькам певні правила й рекомендації про способи формування гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного віку. Вони подавались у вигляді пам'яток для батьків [279, с. 23–25].

Окрім роботи за програмою позаурочної виховної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку «Крокуємо до гуманності у взаєминах» та програмою підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами», в експериментальних класах реалізовувався тренінг для батьків та дітей «Щаслива сім'я» (за [407, с. 141–150]; проводилися різноманітні масові заходи за підтримки батьківських комітетів та активу батьків, до участі в яких залучалися діти молодшого шкільного віку, їхні батьки, бабусі і дідусі. Традиційними стали «День матері» (друга неділя травня), «День батька» (третя неділя червня), «День Бабусі і Дідуся» (21-22 січня), «День вишиванки» (третій четвер травня), «День Святого Миколая» (19 грудня), у підготовці та проведенні яких, окрім учителів, брали участь діти і батьки. Такі заходи сприяли вихованню в дітей гуманного ставлення до батьків та прабатьків, уміння виявляти позитивні емоції. Особливу значущість це мало для тих дітей і батьків, які за результатами констатації перебували на низькому рівні сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин та відчували

труднощі у розвитку цих взаємин у колі сім'ї. Позитивна атмосфера, що створювалася в класі під час таких «Днів», допомагала подолати бар'єри відчуження між дітьми і батьками, створювала передумови для прояву ними гуманних якостей один до одного, сприяла підвищенню сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

За активної підтримки батьківських активів були організовані і проведені такі заходи, як родинне свято «Ой роде наш красний», вікторина «Доброта й милосердя у народних джерелах», казкова вистава «Подорож в країну «Гуманність» та ін., які сприяли поглибленню знань дітей щодо прояву гуманних взаємин до близьких, створювали умови для вправлення в різних моделях гуманної поведінки, забезпечували зміцнення взаємин між батьками і дітьми завдяки партнерській співпраці сім'ї і школи.

У процесі експериментальної роботи проводилися проміжні зрізи, вносилися корективи й уточнення до змісту виховної діяльності з молодшими школярами та роботи з батьками, враховуючи їх побажання і потреби (повторення ігор, вправ, поглиблене вивчення того чи іншого питання, проведення масового заходу і т. ін.).

5.2. Зміст і процедура роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку

Формувальним етапом експерименту були охоплені учні 5-9-х класів середньої ЗОШ І-ІІІ ступенів №12 м. Києва, Крюківщинської ЗОШ І-ІІІ ступенів Києво-Святошинської районної державної адміністрації, Пархомівського НВК «ЗОШ І-ІІІ ступенів-ДНЗ» Володарської районної державної адміністрації Київської області, ЗОШ І-ІІІ ступенів №2 м. Копичинці Гусятинської районної державної адміністрації Тернопільської області, Кубряцької ЗОШ І-ІІІ ступенів Веселинівської районної ради Миколаївської області. Всього у дослідно-експериментальній роботі брало участь 314 підлітків та 306 їхніх батьків, 15 класних керівників основної школи.

Робота класного керівника з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин дітей підліткового віку та їх батьків за програмами позаурочної виховної діяльності «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (для підлітків) та програми підвищення батьківської компетентності «Виховуємо гуманність у взаєминах з підлітками» (для батьків) проводилась за аналогом такої ж роботи з дітьми молодшого шкільного віку і їхніми батьками.

Розробляючи зміст і процедуру роботи з підвищення рівнів сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми підліткового віку,

враховували вікові особливості підлітків. Зокрема, працюючи над збагаченням когнітивного компонента гуманних взаємин у підлітків, брали до уваги такі вікові особливості підлітка, як прагнення до пізнання, диференціація інтересів, підвищена активність, ініціативність, завзятість у досягненні мети.

Надаючи увагу формуванню емоційно-ціннісного компонента означених взаємин, враховували особливість розвитку емоційної сфери дитини підліткового віку. Насамперед це стосується того, що перехід до підліткового віку характеризується переплетінням суперечливих тенденцій в проявах підлітками емоцій і почуттів. З одного боку, для цього складного періоду показовими є негативні прояви, дисгармонійність, полярність відчуттів, протестний характер поведінки стосовно дорослих. З іншого боку, підлітки більш здатні, в порівнянні з молодшими школярами, керувати своїми емоціями й почуттями.

Активізуючи діяльнісний компонент гуманних взаємин підлітків з батьками, надавали значення тому, що підлітковий період є особливо сензитивним до закладення основ свідомої поведінки, формування моральних принципів такої поведінки та соціальних настанов. Підліткам властиві прагнення до самостійності й самоствердження, вони відкриті для спілкування й взаємодії із ровесниками, вчителями, батьками, потребують одержати внаслідок такої взаємодії максимум різноманітної інформації для вибудови свого внутрішнього світу та здійснення поведінкових актів. Проте внаслідок пошуку індивідуальних ролей, які надавали б підліткам можливості для самоствердження і пошуку ідентичності, їхня поведінка часом набуває непослідовності й суперечливості. Тому в цьому плані не можна погодитися зі словами І. Беха, що «підліток потребує не просто уваги, а й розуміння, довіри дорослих. Він прагне відігравати певну соціальну роль не лише серед однолітків, а й серед старших» [37].

На разі розгляньмо основні аспекти роботи з дітьми підліткового віку за даною програмою (див. табл. 4.3).

Кожне виховне заняття для підлітків складалося з трьох частин: короткої теоретичної, практичної і домашнього завдання. За нашими рекомендаціями, зміст виховних занять (це стосувалося всіх трьох частин), підпорядковувався принципіві доступності, який передбачав урахування рівня розвитку індивідуальних, вікових особливостей підлітків, дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого (за К. Ушинським).

Програма позаурочної виховної діяльності з дітьми підліткового віку «Крокуємо до гуманності у взаєминах»

Тематика роботи з підлітками
5 клас
1. Я – гуманний
2. Милосердя й доброта у моєму житті
3. Вчимося виявляти чуйність і турботливість до близьких
4. «Хочу» і «треба» (правила гуманних взаємин у сім'ї)
6 клас
1. Я – гуманний
2. Приклади милосердя й небайдужості, що змінюють світ
3. Співчуття й співпереживання у моєму житті
4. Абетка гуманних взаємин у сім'ї
7 клас
1. Я – гуманний
2. Егоїзм – альтруїзм: що обираєш ти?
3. Піклуємося про батьків і прабаб'я
4. Мої права і обов'язки у сім'ї
8 клас
1. Я – гуманний
2. Чуйність і милосердя в нашому житті
3. Коли потрібно виявляти співчуття й співпереживання
4. Правила гуманних взаємин у сім'ї
9 клас
1. Я – гуманний
2. Сучасний світ: чи є у ньому місце доброти і милосердю
3. Проявляємо гуманність до старших і молодших у родині
4. Азбука гуманних взаємин у сім'ї

Як переконаємось, вступне заняття в усіх експериментальних класах мало назву «Я – гуманний». Воно мало за мету сформуванню знання і уявлення підлітків про сутність понять «гуманність», «гуманні взаємини» та його складових (милосердя, доброта, чуйність, турботливість, співчуття тощо).

Заняття починалось коротким теоретичним повідомленням класного керівника. Він ознайомлював підлітків з поняттям «гуманність», за допомогою прикладів із життя розповідав, які взаємини можна вважати гуманними, які моральні якості складають поняття «гуманність» тощо.

Поєднуючи розповідь з бесідою, учитель ненав'язливо підводив дітей до розуміння того, що гуманні взаємини між людьми супроводжуються проявами сердечності, поваги, доброзичливості, турботливості один до одного.

Зазначимо, що експериментальна робота у ході тематичних виховних годин передбачала не лише засвоєння підлітками певного обсягу теоретичного матеріалу, а й формування у них умінь оцінювати інформацію, виявляти власне ставлення до тієї чи іншої ситуації, приймати власне рішення про спосіб своєї поведінки в аналогічній ситуації, висловлювати думку щодо розв'язання певного завдання, обґрунтовувати причини, що зумовили саме цей вибір. Задля цього в канву занять включали такі форми роботи, як ознайомлення з оповіданнями В. Сухомлинського, фрагментами казок, легенд, ігрові завдання і вправи, конкурси і вікторини. Ці форми роботи підбиралися відповідно до різновікових груп підлітків.

Зокрема, в основній частині заняття «Милосердя й доброта у моєму житті» (для учнів 5 класу) задля того, щоб підлітки на конкретному прикладі усвідомили, що означає – проявляти доброту й милосердя, пропонували учням послухати оповідання В. Сухомлинського «Майже чарівна розмова».

Майже чарівна розмова

Це було теплого сонячного дня. Все навкруги раділо весні. Квітнули сади, щебетали пташки. У блакитному небі летів журавлиний ключ. Десь весело дзюрчав весняний струмок. А під високою тополею на вулиці стояв маленький хлопчик і плакав. Він не бачив, як квітнуть сади. Він не чув, як щебечуть пташки. Небо здавалось йому не блакитним, а чорним. Журавлиний ключ здавався хлопчикові разком сльозин.

Люди йшли повз маленького хлопчика й не помічали, що він плаче. Один дідусь побачив хлопчика, підійшов до нього, поклав йому руку на голову. Він довго щось хлопчикові говорив, щось його розпитував. Хлопчик крізь сльози щось розповідав дідусеві.

Так вони розмовляли з годину. І от хлопчик усміхнувся. Він побачив, як навкруги квітнуть сади. Він почув, як весело щебечуть пташки. У блакитному небі перед ним затремтів журавлиний ключ, і хлопчик подумав: а зараз весна!

Як то мило та гарно, коли хто осушить сльози на очах іншої людини й пробудить у неї усмішку.

Після того, як вчитель зачитав оповідання, школярам було запропоновано відповісти на такі запитання:

– Як ви гадаєте, чому маленький хлопчик плакав? Що могло статися у його житті?

– Як ви оцінюєте поведінку людей, які йшли повз хлопчика і не помічали його?

– Кого в оповіданні можна назвати гуманною людиною? Що зробив незнайомий дідусь для хлопчика?

– Які якості гуманної людини притаманні дідусеві?

Після обговорення оповідання вчитель застосовував прийом «Погляд у майбутнє»: він пропонував дітям уявити маленького хлопчика через 20 років і поміркувати над тим, якою людиною він виросте. Такий прийом активізував уяву і фантазію молодших підлітків, які обирали уявному персонажеві різноманітні професії та наділяли його різними особистісними якостями. Деякі діти змальовували уявну зустріч молодика зі старезним дідусем, тим самим, що колись допоміг хлопчику пережити розпач. Наприкінці бесіди вчитель ненав'язливо спонукав молодших підлітків до усвідомлення того, що прояв сердечності й небайдужості у взаєминах один до одного може вплинути на життя людини. Яку б професію не обрали діти у майбутньому, де б вони не жили – у рідних батьківських місцях чи закордоном – їх повинні об'єднувати почуття гуманності один до одного – милосердя, чуйність, доброта.

Зауважимо, що оповідання В. Сухомлинського у змісті програми позаурочної виховної діяльності з дітьми молодшого підліткового віку (як, до речі, в роботі з молодшими школярами також) були тим благодатним матеріалом, який не залишав жодної дитини байдужою, на ґрунті якого у серці кожної дитини зростали зерна людяності і доброти. Тому в змісті занять для молодших підлітків (учнів 5–6-х класів) широко застосовувались оповідання В. Сухомлинського: «Найгарніше й найпотворніше» (тема «Вчимося виявляти чуйність і турботливість до близьких», 5 клас), «Добре слово» (тема «Правила гуманних взаємин у сім'ї», 5 клас), «Всі добрі люди – одна сім'я» (тема «Співчуття і співпереживання у моєму житті», 6 клас) та ін.

Брали до уваги, що підліткам більшою мірою, на відміну від молодших школярів, присутні самоаналіз, саморефлексія. Тому в ході заняття «Егоїзм-альтруїзм» (7 клас) для того, щоб підлітки змогли оцінити, наскільки вони є гуманною особистістю, з'ясували, що б вони для цього хотіли змінити в собі. З цією метою пропонували кожному учневі за допомогою вчителя скласти міні-програму саморозвитку, завдання якої – спрямовувати кожну дитину підліткового віку до розвитку її гуманних якостей. Програми саморозвитку підлітків склалися за наступним планом:

- мої позитивні риси, які потрібно розвивати;
- мої негативні риси, які я мушу змінити;
- мої негативні звички, з якими я буду боротися;

– вчинки, які я часто роблю, але мушу їх контролювати, оскільки вони заважають мені бути гуманною особистістю;

– вчинки, які я маю робити частіше.

Після того, як кожен учень складав свою міні-програму саморозвитку, утворювались три-чотири робочі групи (по 6-7 учнів у кожній), які мали спільно визначити і обговорити позитивні та негативні риси й вчинки кожного з учасників. Для кращого усвідомлення дітьми молодшого підліткового віку своїх якостей кожній групі видавався плакат, де всі ці якості записувались на: променях веселки під назвою «Гуманність» (перша група); пелюстках «Квітки Гуманності» (друга група), сходинках чарівного палацу «Гуманність» (третя група дітей). Перемагала та група дітей, у якій було найбільше позитивних якостей, що засвідчують наявність гуманності у взаєминах.

З метою формування у дітей підліткового віку оцінних суджень, умінь знаходити найбільш оптимальні способи вирішення тієї чи іншої життєвої ситуації, навчатись відповідати за власні вчинки перед батьками застосували метод розв'язання проблемних ситуацій, в основу яких покладали сюжети з реального життя.

Для прикладу, у 7-х класах у межах виховної години «Егоїзм-альтруїзм: що обираєш ти?» з метою розвитку у підлітків здатності відчувати переживання інших, потреби й бажання діяти згідно моральних норм застосовували таку проблемну ситуацію:

«Весела й радісна прибігла Софійка зі школи. Гарний видався день, завтра субота. Ще й неочікувана радість – подруга Віка запросила на свій день народження. Завтра вранці прокинеться – і подарунок подрузі приготує, і плаття святкове підбере. А потім – день народження в «Макдональдсі»! Всі друзі будуть, буде весело! Та ось на порозі – мама. Засмучена, погляд стурбований. «Доню, бабуся захворіла – серце. Терміново треба їхати до неї, я хочу, щоб і ти поїхала зі мною».

Запитання:

– Як би ти вчинив (вчинила) на місці Софії?

– Що б ти сказав на місці Софійчиної мами?

Обговорюючи дану ситуацію, підлітки замислювалися над шляхами її розв'язання, доводили вірність свого вибору. Після цього пропонували підліткам пригадати подібні випадки з їх власного життя, розповісти про те, як вони вирішували ту чи іншу проблему. При цьому особлива увага надавалася роботі з учнями, які перебували на середньому і низькому рівнях сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Обговорення проблемних ситуацій мало на меті не лише з'ясувати думку дітей щодо їх розв'язання, а й дати їм змогу проаналізувати думки інших дітей та усвідомити можливі наслідки

дисгуманності у взаєминах з батьками та нехтування обов'язком стосовно них.

Виховне заняття для учнів 5-го класу «Хочу і треба» (правила гуманних взаємин у сім'ї) розпочиналося вступним словом вчителя:

У кожного з нас є різні бажання, ми всі чогось хочемо. Часто людина не задумується над тим, що її бажання може здійснитися не просто так, для цього необхідно щось зробити. Для цього треба докласти певних зусиль. Досить часто власне «хочу» йде врозріз з бажаннями інших, насамперед, наших близьких. Наприклад, тобі дуже хочеться крутий смартфон чи модні кросівки, а у батьків запланована купівля холодильника. Тобі хочеться з друзями поганяти м'яча, а мама розраховує на твою допомогу. Тому потрібно враховувати не лише власні плани, але й бажання інших у сім'ї, насамперед батьків.

У межах цієї ж теми класні керівники також залучали підлітків до участі в грі «Хочу» і «Треба». Учні поділялися на дві групи – групу «Хочу» і групу «Треба». Гравці групи «Хочу» по черзі висловлювали будь-які побажання. Група «Треба» після короткого обговорення висувала низку умов, які слід виконати для того, щоб реалізувати це бажання.

Наприклад, гравець групи «Хочу» казав: «Я хочу мати автомобіль». На це команда «Треба» відповідала: «Для цього тобі треба: досягти 18-літнього віку, вивчити правила дорожнього руху, навчитися кермувати, здобути права, заробити необхідну суму грошей для покупки автомобіля» і т. д.

Гравець команди «Хочу» вирішував, наскільки реальним для нього в даний час є його бажання. Якщо він сам доходив думки про те, що його «хочу» є поки що мало досяжним, він залишав команду і йшов до «Світу мрій». Команда «Треба» у цьому разі одержувала 1 бал. Таким чином підлітки навчалися співвідносити свої бажання з реальними можливостями, усвідомлювали, яких зусиль потрібно докласти для здійснення тих чи інших заповітних мрій.

Виховна година на тему «Мої права і обов'язки в сім'ї» (7 клас) передбачала інформування підлітків про основні права дітей та їхніх батьків. Класний керівник у ході короткого інформаційного повідомлення про права людини і права дітей домагався того, що учні визначали, які права є спільними у них і їхніх батьків, а які – відмінними. Після з'ясування, що вони і їхні батьки мають майже однакові права, окрім тих, які людина отримує з досягненням певного віку, наприклад, шлюб, деякі підлітки були дуже здивовані, оскільки дехто з них вважав, що у них значно менше прав, а дехто, навпаки, ніколи не задумувався про права батьків, гадаючи, що вони лише мають виконувати батьківські обов'язки стосовно дітей.

Для того, щоб підлітки усвідомили, як важливо проявляти турботу про інших членів сім'ї, а не лише перебувати у владі особистих інтересів, у межах цієї ж виховної години застосовували рольову гру «Пори року». Для цього дітям повідомляли:

– Кожний з вас прагне бути дорослим. Що це означає? Бути дорослим – означає насамперед нести відповідальність за себе і за інших.

Після того, як відбувався розподіл ролей «мама», «тато», «діти», кожній групі підлітків пропонувались ситуації для розігрування.

1. Літній ранок. Сім'я зібралась, щоб обговорити плани на літній відпочинок. Мама мріє про поїздку до моря. Тато хотів би зайнятися ремонтом дачного будинку. Бабуся і дідусь планують спокійний відпочинок у селі. Старша дочка хоче поїхати до спортивного табору, середній син мріє про мандрівку з класом, молодша дочка прагне поїхати до другої бабусі в інше місто.

2. Зимовий вечір. Тато приходить з роботи в останній день перед Новим роком і повідомляє, що він одержав премію. Мама давно хотіла купити шкіряні чоботи. Бабуся сподівається на довгоочікувану антену для цифрового телебачення. Дідусь згадує про свій старий радіоприймач. Старший син сподівається, що йому, нарешті, куплять сноуборд. Середня дочка хотіла б устигнути купити нове плаття для святкової вечірки. Молодша дочка відразу згадала про нову коляску для ляльки...

3. Весняний день. Сім'я за столом. Мама розливає чай. Раптом роздається телефонний дзвінок: «Андрію, пора! Ми чекаємо на тебе!» Це телефонують друзі старшого сина... Через якийсь час телефонують середній доньці: «Світлано! Пішли в кіно на новий фільм! І, нарешті, дзвінок в двері: «Максime! На воротах немає кому стояти! Виходь грати у футбол!»

4. Осінній ранок. Час збирати врожай на дачі. Але в кожного свої плани. Мама б хотіла улаштувати день покупок. Тато хотів би відпочити вдома. Старша сестра зібралася їхати до лісу з друзями. Син домовився з приятелем їхати на виставку собак. Молодша дочка запрошена на день народження до однокласниці. Бабуся вже встигла читати новий захоплюючий роман. Дідусь зібрався на риболовлю.

Після розігрування ситуацій всі присутні по черзі оцінювали дії всіх членів «сім'ї», вирішуючи, хто поведився дійсно як дорослий. Коли траплялося, що в уявній сім'ї не виявилось жодного дорослого, інші гравці включалися в уявну ситуацію з метою знаходження спільного і найбільш прийняттого для всіх вирішення проблеми. Таким чином підлітки усвідомлювали, що дорослі також мають свої бажання і потреби, а також впевнювались у необхідності поступатися власними потребами й інтересами задля комфорту більшості в родині.

Специфікою всіх виховних годин було те, що кожна з них мала домашнє завдання, яке учні мали виконувати протягом тижня, а наступне заняття починалося з того, що учні ділилися враженнями з приводу того, як саме вони виконували домашнє завдання та до яких наслідків це призвело. Наступне домашнє завдання було логічним продовженням попереднього. Це сприяло не лише свідомому засвоєнню матеріалу, а й набуттю практичних навиків гуманних взаємин.

Приміром, домашнім завданням виховної години «Чуйність і милосердя в нашому житті» (8 клас) було: розпитати батьків про їхні захоплення, хобі. Після цього написати міні-твір «Захоплення моєї мами (батька, бабусі, дідуся), за бажанням проілюструвати його. Наступна виховна година розпочиналася з презентації восьмикласниками захоплень своїх рідних. Загалом діти активно й творчо віднеслись до виконання цього завдання. Особливо це стосувалося підлітків, які були віднесені до високого рівня сформованості прояву гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Приміром, Вікторія Б. цікаво описала захоплення своєї прабабусі Лариси вишивати бісером ікони, картини, одяг. Дівчина зробила фотосесію бабусиних вишиванок, взяла декілька картин для демонстрації учням. Тато Сашка Р. виявився затятим рибалкою. Однокласники довідалися, що й Сашко захоплюється риболовлю, та їздить з татом разом на Дніпро вудити рибу. Мама Олі С. захоплюється рукоділлям, а саме: технікою «Канзаші», бісероплетінням, вишивкою стрічками, «Світ-дизайном». Дівчата класу надзвичайно зацікавилися такими техніками, і попросили маму Олі провести для них декілька майстер-класів. Паралельно з такою формою роботи у експериментальних класах було заплановано проведення виставки «Батьки і діти: світ наших захоплень». На ній були представлені вироби учнів разом з батьками у рамках їхніх спільних захоплень. Тому домашнім завданням стало також підготувати з батьками протягом наступних двох тижнів якийсь виріб на виставку (роботи в техніці «макраме», бісероплетіння, вишиванки, роботи з дерева, глини, макети з різноманітних матеріалів тощо).

У межах виховної години «Азбука гуманних взаємин у сім'ї» (9 клас) з метою засвоєння підлітками навичок гуманної взаємодії дорослих і дітей у сім'ї, важливою умовою якої є здатність чемно і привітно спілкуватися, використовували вправу «Вдосконалюємо навички спілкування» (за Д. Джонсоном). Під керівництвом класного керівника (шкільного психолога за його наявності) підлітки спочатку долучались до дискусії завдяки таким запитанням: Що заважає двом особам порозумітися? Які помилки під час посилення повідомлень та реагування

на них перешкоджають спілкуванню? Які причини, на ваш погляд, є перешкодою толерантного спілкування сина (доньки) і батьків? Назвіть їх, аргументуйте свою думку.

За допомогою вчителя підлітки доходили висновку, що причинами невдалого спілкування можуть бути: неуважність вислуховування один одного; неповна інформація з боку того, хто її повідомляє; спроба висловити все одразу однією фразою; коли двоє людей, говорячи нібито про одне й те саме, насправді мають на увазі різні речі.

Для того, щоб підлітки зрозуміли, як почуває себе людина, висловлювання якої ігнорують, учні поділялись на пари «незнайомців» і отримували завдання познайомитись один з одним завдяки спілкуванню. Проте завдання ускладнювалося тим, що розмовляти потрібно було на задану тему (окрему для кожного в парі) і не пов'язувати свої слова зі словами партнера.

Після виконання цієї вправи підліткам пропонувалися такі запитання:

– Як ви почувалися, коли партнер по спілкуванню не реагував на ваші слова?

– Як ви почувалися, коли самі ігнорували висловлювання партнера?

Після цього розглядали проблемні ситуації в родині і намагались їх вирішити. Для аналізу пропонувались різноманітні життєві ситуації, приміром: 1. Мама сварить тебе за неприбрану кімнату. 2. Батьки сварять тебе за те, що ти пізно прийшов додому. 3. Батьки не в захваті, що після школи ти привів додому друзів.

Питання для обговорення:

– Коли ви відчуваєте, що завинили, які висловлювання ви використовуєте під час спілкування з батьками?

– Чи важко вам знайти потрібні слова, щоб пояснити обставини, що склалися?

– Якщо ви відчуваєте, що праві у певній ситуації, яким чином це найкраще довести батькам, щоб порозумітися з ними?

Як підсумок цієї частини було затвердження наступних «правил гуманного спілкування»: говори так, щоб тебе почули; слухай так, щоб зрозуміти, про що йдеться; висловлюй свої почуття, не принижуючи іншу людину.

Паралельно з реалізацією програми «Крокуємо до гуманності у взаєминах» з метою підвищення рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку застосовувались інші форми позаурочної виховної діяльності. Серед них основна увага приділялась інноваційним, мета яких полягала в забезпеченні інтерактивної форми учасників гуманної взаємодії. До таких форм роботи

належали: зустрічі «Аналітичного кіноклубу» з обговоренням художніх і документальних кінофільмів, інтернет-технології (методика «Відповідь на звернення до психолога», «Родинне дерево»).

Зокрема, було проведено 5 зустрічей «Аналітичного кіноклубу», на кожній із яких після перегляду фільму обговорювалась та чи інша проблема взаємин батьків і дітей. Для перегляду було обрано такі фільми: короткометражна драма «Бумеранг» (2015, реж. М.Болтнева, Росія), художні фільми «Міссіс Даутфайр» (1998, реж. Кріс Коламбус, США), «Підміна» (2008, реж. Клінт Іствуд, США), «Життя прекрасне» (1997, реж. Роберто Беніньї, Італія), «Вже не діти» (2012, реж. Ребекка Томас, США).

В експериментальних класах використовувались такі форми роботи з підлітками, як вправи на відновлення зв'язку між реальністю та майбутнім: «Родинне дерево», «Лінія часу»; «Лист до себе у майбутнє». Зокрема, для молодших підлітків з успіхом використовувалась інтернет-технологія по створенню «Родинного дерева» із задіяванням різновікових членів родини, що проживають як в Україні, так і за її межами. Молодші підлітки та їхні батьки, створюючи родовідне дерево, спілкувалися по інтернету за допомогою соцмереж та скайпу з родичами, які проживають в інших містах України та за її межами, заповнювали інформацію про своїх предків включно до 5-6 коліна, вивчали традиції міжпоколінної взаємодії. Результатом такої роботи було спільне написання книги «Мое коріння» з історіями родоводів усіх дітей класу.

З дітьми підліткового віку також проводилися заняття рефлексивного тренінгу «Батьки і діти». У ході тренінгу застосовували різноманітні вправи, що мали за мету вироблення у підлітків умінь, необхідних для гуманізації взаємин з батьками. Для унаочнення змісту і методики роботи, наведемо для прикладу деякі з них.

Вправа «*Пограємо в сім'ю*» була спрямована на вироблення у дітей підліткового віку самостійності й ініціативності в сімейному житті, розуміння ними системної природи сім'ї. Групу підлітків поділяли на групи – так звані «сім'ї». Кожна «сім'я» мала самостійно визначити свій склад, вік її членів, сімейні ролі тощо. Члени «сім'ї» вирішували, як проходять їхні будні і свята, де і як вони проводять відпустку, як розподіляються сімейні обов'язки, які у них взаємини, як вирішують сімейні питання – поодиночці чи спільно. Підгрупа придумувала відмінні риси своєї «сім'ї», які відображались в її гербі, вибирала девіз, фамільну реліквію або історію, якою гордиться «сім'я». Всі міркування заносились на папір у вигляді записів і малюнків.

Призначення наступної вправи – «*Скульптура сім'ї*» – полягало в тому, щоб покращити у підлітків навички самостереження, зміцнити усвідомлення власної позиції в сім'ї, а також виробити в них навички

рефлексії. Процедура полягала в тому, що кожен учасник по черзі перетворювався в скульптора. Він відтворював свою сім'ю у вигляді «живої скульптури», обираючи інших учасників на ролі членів сім'ї, яких він розміщував в уявній кімнаті. Завершивши «скульптуру», її творець інтерпретував свою роботу, пояснюючи, чому члени сім'ї розташовані саме так. Після цього ведучий пропонував іншому скульптору перебудувати свій твір, надавши йому власне уявлення сім'ї.

Вправа *«Пов'язані одним ланцюгом»* мала за мету сформувати уявлення підлітків про те, що у кожній родині її члени пов'язані один з одним, і за допомогою міжособистісних взаємин певним чином впливають один на одного. Для її проведення учасники розподілялись на «сім'ї». Всі учасники обв'язувались навколо пояса короткою мотузкою. Після цього «сім'ї» ставали в коло на відстані витягнутої руки один від одного, і кожен прив'язував до мотузки на поясі кінці відрізаних від мотка довгих мотузків так, щоб бути пов'язаним з кожним членом сім'ї. У процесі виконання вправи діти робили висновок, що члени сім'ї постійно відчувають незримі сімейні зв'язки, які можна розглядати як різні почуття: любов, неспокій, тривога, відповідальність за інших. Ми послаблюємо мотузки, визнаючи право кожної людини на особисте життя.

Процедура виконання вправи *«Сімейні історії»* полягала у тому, що учасники мали поділити аркуш паперу навпіл і зобразити на ньому два сімейних спогади – щасливий і нещасливий. Дві події на одному аркуші відображають той факт, що і позитивні, і негативні явища відбуваються всередині однієї і тієї ж сім'ї. По закінченню кожен учасник по черзі демонстрував групі свій малюнок і коментував зображені події.

Вправа *«Пограємо в сім'ю»* була спрямована на розвиток самостійності і творчої активності дітей підліткового віку. Залучаючись до виконання цієї вправи, підліткам потрібно було діяти за таким алгоритмом: створювались підгрупи – «сім'ї», які розташовувались за столами в різних частинах кімнати. Завдання учасників – визначити склад «сім'ї», вік її членів, сімейні ролі. Кожен обмірковував, чим він займається, де працює, чим захоплюється, який носить одяг, що любить їсти на сніданок і т. д. Члени «сім'ї» вирішували, як проходять їхні будні і вихідні, де і як вони проводять відпустку, як розподіляються сімейні обов'язки, які у них взаємини, як вирішують сімейні питання – поодиночці чи спільно. Підгрупа придумувала відмінні риси своєї «сім'ї», які відображались в її гербі, вибирала девіз, фамільну реліквію або історію, якою гордиться «сім'я», і якусь сімейну таємницю, про яку не розповідають оточуючим. Всі міркування заносились на папір у вигляді записів і малюнків.

Вправа «*Моя сім'я тепер і в майбутньому*» постала логічним продовженням попередньої вправи. Вже створеним сім'ям пропонувалось створити два колажі на теми «Моя сім'я тепер» і «Моя сім'я в майбутньому» або один колаж на одну з цих тем за бажанням. Для роботи з колажем використовувались великі аркуші картону або ватману і різний папір – кольоровий, гофрований, обгортковий, газети, журнали, листівки, рекламні проспекти, старі книги. Після створення колажів учасники розповідали про свої роботи.

Вправа «*Сімейна подія*» була спрямована на розвиток емпатії підлітків, формування у них навичок співчуття й співпереживання, вмінь виявляти взаємодопомогу іншим у сім'ї. Для цього з групи підлітків обирали членів «сім'ї», закріплювали за кожним певну сімейну роль. «Сім'я» утворювала внутрішнє коло, всі інші учасники були спостерігачами, вони утворювали зовнішнє коло. Потім тренер повідомляв про якусь радісну чи сумну подію, яка відбулася в новоутвореній родині, наприклад: «Ваша сім'я виграла в лотерею велику суму» або «Тато зламав ногу», і пропонував членам «сім'ї» вирішувати дану ситуацію. Зовнішнє коло спостерігало за «сім'єю». Ведучий міг заздалегідь дати спостерігачам завдання, наприклад, звернути увагу, наскільки дружно «сім'я» вирішує ту чи іншу проблему, або ж запропонувати кожному глядачеві спостерігати за поведінкою якогось конкретного «члена сім'ї». Наприклад, в ситуації з виграшем цікаво, на що кожен член сім'ї збирається витратити гроші: на навчання, подорож, на якусь покупку; чи зумів він зацікавити інших своєю пропозицією; наскільки може вибудувати пріоритети і т. д.

Після обговорення інша група підлітків із зовнішнього кола створювала нову «сім'ю», яка обговорювала якусь другу тему і приймала спільне рішення. При цьому зверталась увага на те, хто зробив найбільший вплив на прийняття рішення; наскільки «батьки» прислухалися до думки «дітей»; чи вдалося «сім'ї» прийти до єдиної думки, віднайти компроміс.

Вправа «*Сценки з життя родини*» надавала змогу її учасникам активізувати логічне мислення, покращити навички самоспостереження, усвідомлення власної позиції в сім'ї.

Учасників поділяли на дві підгрупи, завданням яких було – по черзі розіграти сценки з сімейного життя – ситуації з минулого чи майбутнього, на вибір учасників. Як правило, підліткам більше подобалось розігрувати ситуації зі свого майбутнього сімейного життя, серед яких траплялись і зовсім фантастичні (приміром, «моя сім'я живе на Марсі»). Причому дозволялось розігрувати сценки без слів або зі словами. У першому випадку більше уваги приділялось міміці і пантомімі, через які виявлялись різні почуття і дії. У сценках зі словами гравці мали змогу як прямо розповісти про свою сімейну ситуацію, так і говорити натяками, надаючи

глядачам можливість здогадатися, про що йде мова. На сценку відводили певний час, а коли він доходив до кінця, ведучий просив акторів зупинитися. Після чого глядачі, а потім і ведучий ділилися своїми враженнями від побаченого.

Проводячи такі вправи з підлітками, мали на меті не уніфікувати сприйняття змісту ролей, а показати слухність багатопозиційності у їх виконанні (ясна річ, мали на увазі позитивні емоції).

Експериментальна робота також передбачала роботу з батьками підлітків за програмою «Виховуємо гуманність у взаєминах з підлітками» (орієнтовні теми занять подані в табл. 4.4.).

Таблиця 4.4

Тематика роботи з батьками дітей підліткового віку

Теми роботи з батьками
5 клас
Кроки до гуманності у взаєминах з молодшим підлітком
Як виховати добру і милосердну дитину
Характер спілкування у родині, його вплив на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин
У яких випадках варто говорити: «Ні!»
6 клас
Довіра до дитини як чинник становлення гуманних взаємин у сім'ї
Приклад батьків у вихованні гуманної особистості
Виховуємо чуйність і турботливість у підлітків
Проблеми міжособистісної взаємодії батьків і дітей
7 клас
Цей важкий підлітковий вік
Сімейні цінності та їх вплив на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин
Справжнє виховання Дитини – у вихованні самих себе
Права і обов'язки батьків і дітей
8 клас
Виховуємо гуманну особистість
Стилі батьківсько-дитячих взаємин та їх вплив на формування гуманної особистості підлітка
Чи актуально виховувати співчуття й співпереживання у підлітків
Чи знаємо ми свою дитину?
9 клас
Дорослі діти також потребують підтримки
Моделі «негуманного» батьківського виховання
Батьки і діти – крок назустріч
Характер спілкування у родині, його вплив на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин

Метою окресленої програми було підвищення рівня батьківської компетентності з проблеми формування гуманних батьківських взаємин з дітьми підліткового віку в сім'ї. Досягненню мети були підпорядковані такі завдання:

– удосконалення знань, умінь і навичок батьків з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин;

– розвиток потреби батьків у самовизначенні, самовираженні й самореалізації у взаєминах з дітьми;

– просування кожного батька (матері) на більш високий рівень сформованості готовності до формування гуманних взаємин з дитиною підліткового віку.

Враховуючи те, що найоптимальнішим у навчанні є поєднання теорії з практикою, ознайомлення батьків з теоретичними положеннями супроводжувалось конкретним аналізом виховної роботи в сім'ї, спільним пошуком оптимальних шляхів розв'язання конкретної педагогічної ситуації, застосуванням практичних тренінгів з проблеми. Відтак, кожне заняття складалося з трьох блоків: інформаційного, практичного і самостійного у вигляді завдань для самостійної роботи батьків (або ж практичних ситуацій, які потрібно розіграти вдома разом з чоловіком (дружиною) чи з дітьми) і рекомендованої для батьків літератури з метою самостійного опрацювання. Поєднання таких частин, на наш погляд, сприяє найбільш ефективному формуванню всіх виявлених нами компонентів гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Зміст окресленої програми включав бесіди, консультації, науково-практичні заняття, обговорення конкретних ідей, групові дискусії, обмін думками й досвідом виховання дітей та їх аналіз.

Важливо відзначити, що тематика занять з батьками була варіативною. Вона змінювалась залежно від потреб, бажань і інтересів конкретної аудиторії, а також від того, яка кількість батьків за результатами констатувального етапу дослідження перебувала на тому чи іншому рівні сформованості готовності до формування гуманних взаємин з підлітками. Зважаючи на це, вибір занять зумовлювався значущістю тих чи інших питань сімейного виховання для визначеної групи батьків.

Для прикладу, заняття за темою «Стилі батьківсько-дитячих взаємин та їх вплив на формування гуманної особистості підлітка» головним чином спрямовувалося на батьків із середнім рівнем сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми підліткового віку. Заняття розпочиналося із короткого вступного слова класного керівника, в якому він ознайомлював батьків із метою та завданнями заняття, основними питаннями для обговорення. Відзначимо, що напередодні заняття було проведене опитування підлітків за методикою АСВ за

участю батьків. Стосовно цього класний керівник інформував батьків про здобуті результати та їх аналіз, наголошував, що означена методика головним чином стосується сьогоденної проблеми. Після цього слово брав шкільний психолог, який ознайомлював батьків із такими стилями сімейного виховання, як: потуральний, змагальний, поміркований, попереджувальний, контролюючий, співчувальний, гармонійний. Він коротко схарактеризовував означені стилі виховання дитини в сім'ї, окреслював їхні сильні і слабкі сторони. Акцентуючи увагу батьків на контролюючому стилі сімейного виховання, психолог перераховував причини, які зумовлюють застосування саме цього стилю, а саме:

– дитина виховується в жорстких умовах. Як правило, самі батьки зростали в родинях, де до дітей ставилися жорстко-вимогливо, переважав авторитарний тип дитячо-батьківських взаємин і тому батьки автоматично перенесли в свою сім'ю аналогічний стиль виховання з батьківської домівки;

– батьки вважають значущою для себе думку інших людей щодо виховання і вважають її головною у контролюванні та регламентації життєдіяльності власних дітей;

– дитина з якихось причин тривалий час перебувала поза домівкою, наприклад, у лікувальному закладі чи у родичів, де до неї ставилися недобррозичливо або жорстко. Вона при цьому відчувала дискомфорт, перенесла стресову ситуацію, стала злою, агресивною, але при цьому звикла лише до контролюючого стилю та не сприймає інших.

Після характеристики стилів сімейного виховання шкільний психолог підводив за допомогою батьків підсумки опрацювання даних теоретичних питань і запрошував їх до індивідуального консультування.

Наступна частина заняття проходила у формі практикуму, у ході якого застосовувалась вправа «Калейдоскоп стилів батьківського виховання».

Процедура виконання батьками цієї вправи полягала у тому, що батькам, попередньо об'єднаних у групи (по 4-5 батьків у кожній) пропонувались картки з різними педагогічними ситуаціями. Перед батьками ставилось завдання: ознайомитись із ними, проаналізувати стиль такого спілкування з дитиною, визначитись з правильною відповіддю, і підняти карточку відповідного кольору. Батькам було запропоновано педагогічні задачі. Матеріалом для педагогічних задач послуговували педагогічні ситуації «Батьківська доброта» (за І. Синицею), «Холодний дім» (за В. Сухомлинським), «Чи правий батько», «Непрямий вплив» (за Ф. Арватом), «Провчити раз і назавжди» (за Ю. Гіппенрейтер) та ін.

Унаслідок ознайомлення з різноманітними педагогічними ситуаціями батьки мали змогу проаналізувати їх, поміркувати над

помилками персонажів, які змальовані у цих ситуаціях. Батьки спільно віднаходили шляхи розв'язання таких ситуацій, разом з тим ділились своїми думками стосовно виховання власних дітей.

Основними методами, які застосовувалися педагогами у ході занять, були так звані інтерактивні методи: метод проблемного викладу; метод диспутів та метод мозкового штурму.

Метод проблемного викладу матеріалу застосовувався здебільшого у теоретичній частині занять – завдяки постановці пізнавальних завдань у контексті гуманних взаємин батьків і дітей в сім'ї, аналізу способів досягнення такої взаємодії, порівнянню точок зору, міркувань та доказів.

Метод диспуту застосовували, враховуючи те, що такий метод потребує ретельної підготовки, а в процесі проведення – створення атмосфери довіри, відвертості, можливості висловити будь-які власні міркування, можливо, навіть хибні, оскільки головне в диспуті – участь кожного у здобутті істини.

Перед проведенням диспуту батьків ознайолювали із основними правилами методики диспуту, зокрема:

- я критикую ідеї, а не людей;
- моя мета не в тому, щоб перемогти, а в тому, щоб віднайти найкращий розв'язок проблеми;
- я вислухую думки кожного, навіть якщо я із цим не згодний;
- я прагну осмислити й зрозуміти погляди інших на проблему;
- я зміню свою точку зору, якщо для цього буде вагома підстава (за І. Бехом [35]).

Слід зазначити, що тематика диспутів була так чи інакше пов'язана із проблемою гуманних батьківсько-дитячих взаємин й визначалася запитом групи, що, як правило, робило її більш цікавою й орієнтувало батьків на звернення до власного суб'єктивного досвіду. Перед початком диспуту давалася установка на розв'язок конкретних завдань, що так чи інакше стосувались побудові конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками даного процесу; далі обирався ведучий, який ставив запитання, надавав слово, вислуховував висловлювання, підводив до розв'язку. Крім цього, обиралась експертна група, що визначала когнітивні, емпатійні та поведінкові вміння виступаючих (як правило, з числа батьків, яких було віднесено до високого рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми – уникаючи акцентування на цьому). Диспути, за бажанням батьків, проходили як у формі рольового обговорення, що мало на увазі попередній розподіл ролей, так і в формі змагання двох або більш команд.

При застосуванні методу «мозкового штурму» ознайомлювали класних керівників з рекомендаціями щодо його проведення, виокремлених О. Пометун [313, с. 46-47].

Зокрема, згідно таких рекомендацій, вчителі звертали увагу батьків на те, щоб:

- під час висування ідей не пропускати жодної слухної думки;
- атмосфера була дружньою;
- не обговорювати та не критикувати висловлювання інших;
- казати все, що прийде на думку;
- можна (і потрібно) розширювати ідеї інших;
- можна змінювати свої ідеї, аргументуючи їх та ін.

Стосовно теми нашого дослідження, метод «мозкового штурму» передбачав активне обговорення батьками в невеликих групах конкретних питань, пов'язаних з організацією гуманної взаємодії з підлітками в родині. Такий метод, приміром, застосовувався на занятті «Проблеми міжособистісної взаємодії батьків і дітей» (для батьків учнів 6-го класу) з метою обговорення правил гуманної взаємодії з дитиною.

Батьки поділялися на групи, кожній з яких пропонувались наступні положення, правильність яких вони мали довести або опротестувати:

1 твердження. Головне у спілкуванні батьків і дітей – взаємна повага, взаєморозуміння і взаємодія.

2 твердження. Підлітки потребують батьківської уваги менше, ніж молодші школярі.

3 твердження. Підлітки бажають, щоб їх помітили: цим пояснюються їхні манери і стиль поведінки.

4 твердження. Підлітки вже не потребують схвалення батьків, вони шукають визнання та емоційної підтримки лише серед однолітків.

Кожній групі батьків давалось 10 хвилин на обдумування цих тверджень, після цього кожна команда відстоювала (чи заперечувала) свою виховну позицію.

За допомогою даного методу прагнули сформувати у батьків позитивну мотивацію на сприйняття нового матеріалу й творче його засвоєння, здатність сконцентрувати їхню увагу й спрямувати зусилля на розв'язок конкретного завдання, тим самим домогтися поєднання теоретичних знань із практичними вміннями.

Отже, кожний з перерахованих методів і прийомів у процесі педагогічної освіти батьків включав певну інформацію про гуманні взаємини з підлітком, що допомагало батькам придбати впевненість у своїх знаннях, можливостях і зрозуміти, чому дитина так чи інакше поводить себе в різних ситуаціях.

З батьками підлітків був також проведений рефлексивний тренінг «Зрозуміти себе і дитину» (4 заняття), який реалізовувався за допомогою різноманітних вправ, спрямованих на вироблення у батьків орієнтацій і вмінь, необхідних для гуманізації взаємин з підлітками. Для унаочнення змісту і методики роботи, наведемо для прикладу деякі з них.

Однією з перших вправ, що застосовувалась у роботі з батьками, була вправа «Презентація сім'ї». Мета – сприяти згуртованості учасників за допомогою розповіді про свою сім'ю, створення доброзичливої атмосфери в групі.

Батькам пропонувалось уявити, що вони приїхали на міжнародну конференцію, де зустрічаються сім'ї з усього світу. Вони мають спробувати описати свою сім'ю так, щоб інші учасники запам'ятали її суттєві ознаки й відмінності (склад сім'ї, сімейні традиції, хобі, уподобання, обереги і т. д.). Робота відбувалась в парах. Один із партнерів подавав свій опис, інший ставив уточнюючі запитання, щоб зробити презентацією більш повною. Після завершення вправи учасники ділилися своїми думками щодо змісту її проведення, власних відчуттів, утруднень.

Від самого початку і протягом усього терміну проведення тренінгу періодично запроваджували процедуру «Рефлексія: тут і зараз». Її призначення полягало в тому, щоб познайомити батьків із сутністю рефлексії, а також виробити в них навички рефлексії.

Процедура містила три етапи-завдання.

1. На початку заняття ознайомлювали батьків із сутністю рефлексивної роботи, що передбачалася на занятті.

2. У середині заняття кожному учаснику пропонувалось висловити своє уявлення про те, що відбувається з ним і з групою. Робити це можна було в будь-якій формі – вербально, невербально, за допомогою малюнку тощо.

3. У кінці заняття кожний з учасників за семибальною шкалою оцінював міру своєї втоми, активності та інтересу до того, що відбувалося під час занять.

Вправа «Мух краще ловити на мед» мала за мету показати батькам, що підхід з позиції сили є малоефективним засобом виховання дітей, зокрема формування у них гуманної поведінки до оточуючих. Для її проведення учасники розділялись на пари, ставали обличчям один до одного. Одному із учасників потрібно було затиснути руку в кулак, тримаючи її перед напарником. Останній отримував завдання – якомога швидше розтиснути кулак партнера. Через 10 хвилин ведучий зупиняв виконання вправи і повідомляв, що переважна більшість учасників намагалися змусити партнерів розтулити долоню силою, проте чим більших зусиль вони докладали, тим потужнішим був опір. Як правило, у

групі знаходилися 1-2 учасника, яким спадало на думку використати простіший спосіб розтулити долоню, наприклад, чемно попросити. Таким чином батьків підводили до розуміння того, що виховні методи без примусу набагато ефективніші, ніж застосування сили.

Вправа *«Бесіда з дитиною»* мала на меті сформувати у батьків уміння вступати у спілкування з власною дитиною, чути не лише себе, але й її. Для її проведення учасники поділялися на пари, в якій кожний мав говорити, дотримуючись певної теми. Наприклад, один говорив про спорт, інший – про книжки, один – про важливість дотримання здорового способу життя, інший – про театральну виставу. Щоб вправа відбувалася ефективно, батьки мали скористатися раніше надбаними теоретичними знаннями й дотримуватися таких правил поведінки: не перекрикувати один одного, а робити більше пауз, розмовляти тихо, ставити запитання з приводу «своїх» тем, намагатися перебрати ініціативу.

Звертаючись до вправи *«Парасолька якостей»*, метою якої було – побачити позитивні якості власної дитини – батькам пропонували намалювати по 4 парасольки. Дві парасольки були з позитивними якостями (власними і якостями дитини), два інших – з негативними. За бажанням зачитуються якості батьків і дітей.

Рефлексія: що відчували, коли виконували завдання?

Після цього на ватмані будували загальні парасольки і аналізували, яких якостей більше. Знову йшло обговорення. Отже, батьки з допомогою цієї вправи знаходили «світло» в душі дитини – її позитивні якості.

Вправа *«Допитливість і слон»* спрямовувалась на розвиток у батьків бажання сприймати підлітка як цілісну особистість, гідну поваги і розуміння.

Тренер зачитував текст: «Слона виставили для огляду вночі і в темному приміщенні. Цікаві натовпами кинулися туди. Оскільки було темно, люди не могли нічого побачити, тоді вони стали його обмацувати, щоб уявити собі, як він виглядає. Слон був величезний, а тому кожен з відвідувачів міг обмацати тільки частину тварини і таким чином скласти своє уявлення про неї. Один з відвідувачів захопив слона за ногу і став пояснювати всім, що слон схожий на величезну колону; інший помацав бивні і сказав, що слон – це гострий предмет; третій, взявши тварину за вухо, вирішив, що він нагадує віяло; четвертий, який гладив слона по спині, стверджував, що слон такий же прямий і плоский, як лежанка».

Висновок: Сприймайте підлітка як цілісну особистість!

Виконуючи вправу *«Калейдоскоп сімейних подій»*, батьки поділялися на дві, однакові за чисельністю, команди. Перша команда утворювала зовнішнє коло, друга команда – внутрішнє. Члени внутрішньої команди розташовувалися обличчям до учасників

зовнішнього кола, знаходили собі пару. Після цього всім парам пропонувалося протягом двох хвилин обговорити задану тему. Спочатку один учасник говорив, а другий його слухав, потім, за нашим сигналом, учасники мінялися ролями: той, хто говорив, ставав слухачем. По завершенні двох хвилин зовнішнє коло робило крок за годинниковою стрілкою, міняючи в такий спосіб співрозмовника. Задавалася наступна тема для розмови. Вправа тривала доти, доки учасники зовнішнього кола не поверталися до своїх партнерів, з якими вони розпочинали виконання вправи.

Для обговорення пропонувалися такі теми: найбільш приємні спогади, пов'язані з сімейним відпочинком; мій улюблений день тижня; член сім'ї, з яким мені найприємніше спілкуватись; частота потрапляння в конфліктні сімейні ситуації; останній кінофільм, який переглядався у колі сім'ї; країна, яку я хочу відвідати разом зі своїми близькими; чого я прагну досягти в житті; ставлення до спілкування з іншими людьми; що мені подобається в людях; що мені не подобається в людях.

Після завершення вправи проводилася рефлексія за такими напрямками:

- Чи з усіма було комфортно говорити і чому (не називаючи імен)?
 - Хто першим починав розмову? Чому?
 - Як ви слухали співрозмовника? Як слухали вас? Що ви при цьому відчували?
 - Чи були теми, які викликали труднощі у розмові?
 - Чи залишався у вас час, коли ви не знали, про що ще говорити?
- Чи, може, вам не вистачало часу для розмови?

Вправа «Так» спрямовувалася на вдосконалення навичок емпатії та рефлексії. Для її проведення батьки поділялися на пари. Один з учасників вимовляв фразу, яка характеризувала його стан, настрій чи відчуття. Другий учасник пари ставив запитання на уточнення деталей. Наприклад: «Дивно, але я помітила, що коли перебуваю в такому стані, колір мого одягу приблизно однаковий». Вправа завершувалася, коли у відповідь на запитання учасник одержував три ствердні відповіді: «Так».

Запроваджуючи вправу «Карусель», мали на меті сформувати у батьків навички швидкого реагування під час вступу у контакт з підлітком, розвивати емпатію і толерантність. У процесі виконання вправи учасники залучалися до серії зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Завдання полягало в тому, щоб легко вступити в контакт, підтримати розмову і попрощатися.

Для виконання вправи учасники створювали два кола (зовнішнє і внутрішнє) за принципом «каруселі», стаючи обличчям один до одного. Зовнішнє коло було рухомим, внутрішнє – нерухомим.

Приклади ситуацій-зустрічей:

– Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але дуже давно не бачили. Ви раді цій зустрічі.

– Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею.

– Перед вами людина, яка чогось дуже налякалася. Підійдіть до неї і заспокойте.

– Після тривалої розлуки ви зустрічаєте друга, якому дуже раді.

На встановлення контакту і проведення бесіди відводилося 3–4 хвилини. Після цього зовнішнє коло зміщувала на одного гравця і робота продовжувалася.

«Комісійний магазин» – такою була назва вправи, яка спрямовувалася на формування у батьків навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики, виявлення значущих особистісних якостей та якостей інших учасників для встановлення гуманних міжособистісних взаємин, розвитку мотивації на реалізацію норм і правил спілкування в сім'ї, толерантної взаємодії. Товари, які приймав продавець комісійного магазину, – це людські якості. Наприклад, доброта, егоїзм, відкритість, толерантність. Батьки записували на картки риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Після цього відбувалася торгівля, в процесі якої кожний міг позбавитися якоїсь не потрібної йому якості, придбавши замість неї іншу. Наприклад, комусь не вистачає для ефективних взаємин впевненості, але він може запропонувати для її «купівлі» частку своєї врівноваженості; комусь не вистачає толерантності, однак він володіє надвисоким рівнем емпатійних здібностей, які можуть нанести шкоду його самопочуттю. Після завершення вправи підводилися підсумки, відбувався обмін думками.

У процесі формувального етапу дослідження нами періодично проводилися зрізи, які давали змогу відстежувати вплив запропонованого змісту, форм та методів виховної роботи з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками з метою гуманізації взаємин у сім'ях, які брали участь у дослідженні. За необхідності до експериментальної програми вносилися відповідні корективи та доповнення.

5.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Після завершення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи проводили контрольні зрізи, зміст і методика яких співвідносилися зі змістом і методикою констатувального етапу експерименту. Це дало нам змогу порівняти отримані результати до та після завершення формувального етапу експерименту як свідчення доцільності чи низької ефективності розроблених і впроваджених нами

педагогічних умов формування гуманних взаємин між дітьми молодшого шкільного і підліткового віку та їхніми батьками.

З цією метою спочатку проводили контрольні зрізи в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах дітей означених вікових категорій.

Аналіз результатів опитування (авторський опитувальник, модифікований варіант методики Н. Шагай, модифікований варіант І. Дерманової «Заверши історію»), спрямованого на визначення рівнів сформованості прояву гуманних взаємин з боку дітей за показниками когнітивного компонента засвідчив, що в експериментальних групах збільшилася кількість дітей молодшого шкільного віку, які володіли ґрунтовними знаннями про гуманність, гуманні якості. Це ж стосувалося і показників молодших школярів щодо їхніх знань моральних норм і правил поведінки, які визначають гуманні взаємини між батьками і дітьми, усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, ухвалювати осмислені моральні рішення з огляду на конкретні сімейні обставини.

Про це свідчили не лише правильні й повні відповіді дітей на запитання анкет (авторської та модифікованих варіантів), а й прагнення дітей повідомити додаткову інформацію. Наприклад, відповідаючи на запитання «Що означає бути доброзичливим?», «Що означає турбуватися про інших людей», «Про яку людину можна сказати, що вона є чуйною?» та ін. молодші школярі не лише повідомляли, які якості притаманні доброзичливій (турботливій, чуйній тощо) людині, але й охоче інформували, як вони виявляють ці якості у ставленні до інших, насамперед – батьків.

Отже, після завершення формувального етапу експерименту суттєво збільшилась кількість молодших школярів, які належали до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за показником когнітивного компоненту (десь на 20-21 %). Поряд з цим зменшилась (на 13-15 %) кількість дітей молодшого шкільного віку, що співвідносили правила поведінки у сім'ї лише з наказами батьків, які зазвичай мали характер заборон (за методикою І. Дерманової «Заверши історію»). Якщо на констатувальному етапі експерименту була виявлена група дітей молодшого шкільного віку (7,6 %), у яких були відсутні будь-які знання щодо гуманних якостей й гуманних взаємин та відповідних правил поведінки в сім'ї, то за результатами заключних зрізів таких дітей не було виявлено зовсім. Це ж стосується і знань про моральні норми поведінки в сім'ї щодо батьків – за попередніми даними продемонстрували невірні, неусвідомлені відповіді 22,3 % дітей. За результатами заключних зрізів не виконали цей вид завдання лише 6,0 % дітей.

Аналогічну ситуацію спостерігали стосовно дітей підліткового віку. Результати контрольного зрізу, здобуті в експериментальній групі

(анкетування, метод незакінчених речень, модифікована методика «Заверши історію») засвідчили зростання кількості дітей підліткового віку, які мали не лише ґрунтовні правильні знання про поняття «гуманність», «гуманні взаємини», норми гуманної взаємодії в сім'ї між дітьми і батьками, але й уміли мотивовано оцінювати запропоновані їм ситуації морального вибору, усвідомлювали необхідність виконувати певні обов'язки у сім'ї. Підвищилася (в середньому на 17-18%) кількість дітей молодшого шкільного віку, які не лише називали обов'язки щодо батьків, правильно оцінювали поведінку дітей в тій чи іншій ситуації, а й переконливо мотивували свою оцінку.

Так само, як і в ситуації з молодшими школярами, в експериментальних групах підлітків суттєво зменшилась кількість дітей, які до початку формуального етапу дослідження належали до низького рівня сформованості гуманних взаємин за показниками когнітивного компонента.

В узагальненому вигляді розподіл дітей молодшого шкільного і підліткового віку ЕГ за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за когнітивним компонентом до і після завершення формуального етапу експерименту представлено в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків ЕГ за когнітивним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формуального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,5/32,9	53,4/50,3	34,1/16,8
2 клас	13,0/34,1	53,3/51,2	33,7/14,7
3 клас	14,0/35,2	52,9/51,6	33,1/13,2
4 клас	14,2/35,6	53,1/51,8	32,7/12,6
5 клас	16,2/37,8	51,7/49,7	32,1/12,5
6 клас	16,6/38,2	51,7/49,8	31,7/12,0
7 клас	16,8/39,3	52,2/49,3	31,0/11,4
8 клас	17,1/39,4	52,1/50,6	30,8/10,0
9 клас	17,4/39,6	52,6/50,8	30,0/9,6

Отже, як засвідчують дані, наведені в табл. 4.5, після завершення формуального етапу експерименту в ЕГ значно збільшилась кількість дітей молодшого шкільного й підліткового віку, які належали до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за показниками

когнітивного компонента. В основному ці зміни відбулись внаслідок переходу на високий із середнього рівня. Кількість дітей, які належали до середнього рівня сформованості прояву означених взаємин, майже не зазнала змін внаслідок того, що даний рівень поповнився за рахунок дітей, які за результатами констатувального етапу експерименту перебували на низькому рівні сформованості прояву гуманних взаємин.

Паралельно проводились заключні зрізи в контрольній групі дітей означених вікових категорій. Вони виявили незначне збільшення кількості молодших школярів, які належали до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за показниками когнітивного компонента. При цьому жодних позитивних змін не зазнали діти молодшого шкільного віку, які за результатами констатувального етапу експерименту були віднесені нами до низького рівня досліджуваних взаємин. Це означає, що лише невеликий відсоток молодших школярів, котрі перед початком роботи характеризувалися середнім рівнем сформованості прояву гуманних взаємин до батьків, перейшов на високий рівень завдяки проведенню роботи з гуманізації міжособистісних взаємин за традиційною методикою. Приблизно така ж ситуація була виявлена стосовно підлітків: зафіксовано незначне зростання високого та середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей підліткового віку. Наочно розподіл молодших школярів і підлітків контрольної групи за рівнями сформованості гуманних взаємин до батьків за показниками когнітивного компонента подано в табл. 4.6.

Таблиця 4.6

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків КГ за когнітивним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формульовального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,4/12,7	53,7/54,7	33,9/32,6
2 клас	12,9/13,0	54,8/54,7	33,8/32,3
3 клас	13,5/14,0	53,4/54,0	33,1/32,0
4 клас	14,0/14,4	53,3/53,4	32,7/32,2
5 клас	16,2/17,1	51,7/51,4	32,1/31,5
6 клас	16,4/17,5	51,9/51,8	31,7/30,7
7 клас	16,7/17,4	52,3/53,2	31,0/29,4
8 клас	17,1/17,8	52,1/53,0	30,8/29,2
9 клас	17,2/18,0	52,6/53,4	30,2/28,6

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній групі, засвідчили позитивні зміни у показниках емоційно-ціннісного компонента сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку. Зросла кількість дітей (як молодших школярів, так і підлітків), які відзначалися здатністю оцінювати власні емоційні стани і прояви, співвідносити їх з вимогами батьків. Збільшилася чисельність дітей, які продемонстрували здатність відчувати переживання батьків, потребу і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків.

Натомість зменшилась кількість дітей молодшого шкільного і підліткового віку, у яких до початку формувального етапу експерименту майже не спостерігалася чи була неусвідомленою потреба відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати й співпереживати; натомість спостерігалася неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії в сім'ї. Відсотковий розподіл молодших школярів і підлітків експериментальної групи за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків згідно з показниками емоційно-ціннісного компонента представлений у табл. 4.7.

Таблиця 4.7

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків ЕГ за емоційно-ціннісним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формувального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	11,4/32,7	52,7/51,7	35,9/15,6
2 клас	12,5/32,9	52,5/52,0	35,0/15,1
3 клас	13,0/33,0	52,6/52,7	34,4/14,3
4 клас	13,5/33,4	52,3/52,6	34,2/14,0
5 клас	14,0/34,1	52,0/51,4	34,0/14,5
6 клас	14,3/35,0	52,0/51,7	33,7/13,3
7 клас	14,7/35,4	52,1/51,2	33,2/13,4
8 клас	14,9/35,8	52,2/51,3	32,9/12,9
9 клас	15,0/36,1	53,0/52,1	32,0/11,8

Як видно з даних табл. 4.7, у всіх класах спостерігалася тенденція до збільшення наповнюваності високого та середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку. При цьому відзначимо, що близько половини дітей, яких ми за сукупністю результатів педагогічної діагностики віднесли до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків, за окремими показниками цілком відповідали їй високому рівню.

Це твердження повною мірою стосувалося і співвіднесення дітей цих двох вікових категорій за показниками низького і середнього рівня: близько третини дітей молодшого шкільного і підліткового віку, які за сукупністю результатів були віднесені нами до низького рівня, за окремими показниками емоційно-ціннісного компонента належали до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків.

У контрольній групі за показниками емоційно-ціннісного компонента сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку суттєвих позитивних зрушень не зафіксовано, про що свідчать дані табл. 4.8.

Таблиця 4.8

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків КГ за емоційно-ціннісним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формувального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	11,4/12,7	52,7/58,3	35,9/29,0
2 клас	12,9/13,9	52,1/58,8	35,0/27,3
3 клас	13,2/15,0	50,4/58,1	34,4/26,9
4 клас	13,1/15,4	52,4/58,6	34,2/26,0
5 клас	14,1/16,1	52,0/50,6	34,1/33,3
6 клас	14,6/16,5	51,8/50,5	33,6/33,0
7 клас	14,7/17,0	52,1/50,2	33,2/32,8
8 клас	14,8/16,8	52,2/51,0	32,9/32,2
9 клас	15,7/17,4	53,0/50,0	32,0/32,6

Під час проведення заключних зрізів особливу увагу звертали на показники діяльнісного компоненту сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків. Узагальнення результатів за всіма методиками (метод розв'язання проблемних ситуацій, методика «Програшна лотерея» за М. Бурке-Бельтран, тест «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» за А. Аджиевим, метод педагогічних спостережень тощо) засвідчило, що в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни у показниках діяльнісного компоненту сформованості прояву до означених взаємин. Збільшилася кількість молодших школярів і підлітків, які характеризувалися проявом гуманних взаємин у реальному житті: систематично і самостійно дотримувались моральних норм у міжособистісній взаємодії з батьками, виявляли стосовно батьків і інших членів сім'ї такі гуманні якості, як сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття, співпереживання. Збільшилась чисельність дітей, які вміли свідомо аналізувати свої рішення і дії та відповідати за їхні наслідки, а також безкорисливо допомагали батькам у господарських справах.

Відбулися позитивні зміни і щодо вміння дітей молодшого шкільного віку вступати в особистісну взаємодію з людьми, зокрема, батьками. Якщо на етапі констатації гуманний тип взаємодії за шкалами «виявляється постійно» і «виявляється ситуативно» був притаманний значно меншій кількості дітей (близько десятої і третьої частини за двома шкалами), а більша частина дітей молодшого шкільного віку належала до конкурентного і егоїстичного типів взаємодії, то після впровадження педагогічних умов ця ситуація змінилася. Незважаючи на те, що значна частина молодших школярів виявила конкурентний тип взаємодії (за рахунок наповнюваності з числа дітей егоїстичного типу), суттєво зросла чисельність дітей, які показали належність до гуманного типу взаємодії, і знизилась частка тих респондентів, які належали до егоїстичного типу.

Стосовно дітей підліткового віку, відзначимо, що після впровадження педагогічних умов у межах формульованого етапу експерименту, зросла чисельність дітей цього віку, які за показниками діяльнісного компоненту показали здатність не лише постійно і самостійно виявляти гуманні взаємини до батьків, але й залагоджувати конфліктні ситуації у разі їх виникнення (десь на 20-22 %).

Розподіл молодших школярів та підлітків експериментальної групи за рівнями сформованості прояву гуманних взаємин до батьків відповідно до показників діяльнісного компоненту представлений у табл. 4.9

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків ЕГ за діяльнісним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формульовального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,2/32,7	51,5/49,9	36,3/17,4
2 клас	13,0/33,9	52,0/50,6	35,0/15,5
3 клас	12,8/34,1	52,8/51,6	34,4/14,3
4 клас	13,4/34,8	52,6/52,0	34,0/13,2
5 клас	13,8/34,0	50,2/50,5	36,0/15,5
6 клас	13,3/34,1	49,0/50,6	37,7/15,3
7 клас	14,7/35,4	49,5/49,6	35,8/15,0
8 клас	14,9/35,8	49,8/49,3	35,3/14,9
9 клас	15,1/36,1	50,4/49,7	34,5/14,2

Дані табл. 4.8 переконують, що в експериментальній групі спостерігалася чітка тенденція до збільшення кількості дітей молодшого шкільного і підліткового віку з високим рівнем сформованості у них прояву гуманних взаємин до батьків за діяльнісним компонентом, що розглядаємо як свідчення ефективності розроблених і запроваджених нами педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Натомість, зменшилася кількість молодших школярів і підлітків, які за даними констатувального етапу експерименту були віднесені нами до низького рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків.

У контрольній групі, так само, як і за результатами дослідження когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів сформованості прояву означених взаємин, не було виявлено помітних змін на краще у показниках діяльнісного компоненту. На підтвердження цього наведемо узагальнені дані заключних зрізів, які спрямовувалися на виявлення умінь дітей молодшого шкільного і підліткового віку безкорисливої допомоги батькам, здатності самостійно приймати моральні рішення (див.: табл.4.10)

Таблиця 4.10

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків КГ за діяльнісним компонентом до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формувального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,0/12,7	51,5/51,9	36,3/35,4
2 клас	12,9/13,9	52,0/51,6	35,0/34,5
3 клас	13,2/13,1	52,6/52,8	34,4/34,1
4 клас	13,4/13,8	52,6/53,0	34,0/33,2
5 клас	13,8/14,1	50,2/50,4	36,0/35,5
6 клас	13,3/14,0	49,0/55,7	37,7/36,3
7 клас	14,7/15,4	49,5/49,6	35,8/35,0
8 клас	14,9/16,8	49,8/48,4	35,3/34,8
9 клас	15,5/17,1	50,4/48,9	34,0/34,0

Таблиця 4.11

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків ЕГ до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формувального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	12,0/32,7	52,6/50,7	35,4/16,6
2 клас	12,8/33,6	52,6/51,3	34,6/15,1
3 клас	13,2/34,1	52,9/52,0	33,9/13,9
4 клас	13,7/34,6	52,6/52,2	33,6/13,2
5 клас	14,6/35,3	51,4/50,6	34,0/14,1
6 клас	14,7/35,7	51,0/50,8	34,3/13,5
7 клас	15,4/36,7	51,3/50,1	33,3/13,2
8 клас	15,6/37,0	51,4/50,4	33,0/12,6
9 клас	15,8/37,2	52,0/51,0	32,2/11,8

Дані табл. 4.10 засвідчують, що в контрольній групі до високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку за діяльнісним компонентом як до формувального етапу експерименту, так і після його завершення належала порівняно невелика кількість дітей означених вікових груп. Натомість основний їх відсоток за результатами констатувального етапу експерименту та результатами заключних зрізів по закінченні формувального етапу експерименту припав на середній рівень.

Узагальнення даних щодо рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків за всіма структурними компонентами дало змогу визначити рівні прояву цих взаємин в експериментальній (табл. 4.11) та контрольній (табл. 4.12) групах.

Таблиця 4.12

Рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків КГ до (показники чисельника) і після (показники знаменника) завершення формувального етапу експерименту, %

Класи	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
1 клас	11,9/12,7	53,2/55,0	34,9/32,3
2 клас	12,9/13,6	52,5/55,1	34,6/31,3
3 клас	13,3/14,0	52,8/55,0	33,9/31,0
4 клас	13,5/14,5	52,9/55,1	33,6/30,4
5 клас	14,7/15,7	51,0/50,9	34,3/33,4
6 клас	14,8/16,0	51,1/50,7	34,1/33,3
7 клас	15,3/16,6	50,9/51,0	33,8/32,4
8 клас	15,6/17,1	51,0/50,9	33,4/32,0
9 клас	16,1/17,5	50,9/44,8	33,0/37,7

Як видно з табл. 4.11, унаслідок запровадження розроблених нами педагогічних умов помітно збільшилася кількісна наповнюваність високого рівня сформованості прояву гуманних взаємин до батьків як з боку молодших школярів, так і підлітків, які входили до експериментальної групи. Діти, яких ми віднесли до цієї групи, характеризувалися: наявністю ґрунтовних і усвідомлених знань про гуманні якості, основні моральні норми і правила поведінки, що визначають гуманні взаємини батьків і дітей; усвідомленням необхідності

виконувати певні обов'язки стосовно батьків; вмінням розпізнавати власні емоційні стани та прояви, здатністю усвідомлювати емоції своїх батьків; наявністю потреби відчувати переживання батьків, у разі необхідності їм співчувати й співпереживати; стійким позитивним ставленням до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, готовністю їх виконувати задля батьків; постійним дотриманням правил міжособистісної взаємодії як показника гуманної поведінки; наявністю гуманного типу взаємодії стосовно батьків.

Результати дослідницької роботи виявили також, що помітно зменшилася кількість молодших школярів і підлітків з низьким рівнем сформованості прояву гуманних взаємин.

Як видно з табл. 4.12, у контрольних групах не було виявлено позитивних змін у рівнях сформованості прояву гуманних взаємин до батьків за всіма показниками когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів від початку до завершення формувального етапу експерименту. Значна кількість дітей залишилася на низькому рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Це свідчило про фрагментарність їхніх знань про гуманні якості і взаємини, недостатню здатність розпізнавати власні емоції і емоції батьків, неусвідомлення потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати. Діти цієї групи виявили неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії, в їхній поведінці переважав егоїстичний тип взаємодії стосовно батьків. Загальні рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків наведено в табл. 4.13.

Таблиця 4.13

Загальні рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків ЕГ та КГ до і після завершення формувального етапу експерименту, %

Рівні	Кількість							
	ЕГ молодших школярів		КГ молодших школярів		ЕГ підлітків		КГ підлітків	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	12,9	33,7	12,9	13,7	15,2	36,3	15,3	16,5
Середній	52,6	51,6	52,9	55,0	51,4	50,7	51,0	51,0
Низький	34,5	14,7	34,2	31,2	33,4	13,0	33,7	32,5

Одержані дані дали змогу виявити динаміку рівнів сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку від початку формувального етапу експерименту до його завершення. Отже, засвідчуємо ефективність проведеної відповідно до визначених нами педагогічних умов дослідно-експериментальної роботи. Як переконуємось, вона справила позитивний вплив на рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків переважної кількості дітей молодшого шкільного і підліткового віку, охоплених формувальним етапом експерименту.

Позитивні зрушення в показниках когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компоненту показали не лише молодші школярі й підлітки ЕГ, а й батьки ЕГ, які брали участь у формувальному етапі дослідження. Так, результати анкетування (авторська методика, методика І. Забродіної), у процесі якого виявлялася сформованість готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку, засвідчили, що після закінчення формувального етапу збільшилась кількість батьків, які досить повно усвідомлювали сутність понять «гуманність», «гуманні взаємини», мали ґрунтовні знання про вікові й індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного і підліткового віку, а також володіли досить повними усвідомленими знаннями форм і методів сімейного виховання, що оптимізують гуманні взаємини між батьками і дітьми.

У порівняльному плані рівні сформованості готовності до гуманних взаємин за когнітивним компонентом за діагностикою батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку, які входили до експериментальної групи, де запроваджувалися розроблені нами педагогічні умови, та батьків контрольної групи представлені у табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Розподіл батьків ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми за когнітивним компонентом до і після завершення формувального етапу експерименту, %

Рівні	Кількість							
	Батьки молодших школярів (ЕГ)		Батьки молодших школярів (КГ)		Батьки підлітків (ЕГ)		Батьки підлітків (КГ)	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	16,2	38,7	16,5	16,7	17,4	42,5	17,0	17,3
Середній	60,0	50,2	61,4	62,7	68,1	51,4	68,8	68,7
Низький	23,8	11,1	22,1	20,6	14,5	6,1	14,2	14,0

Отже, як засвідчують дані, наведені в табл. 4.14, після завершення формувального етапу експерименту в ЕГ значно збільшилася кількість батьків, які належали до високого рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми. В основному ці респонденти перейшли на цей рівень із середнього рівня, який, у свою чергу, поповнився за рахунок батьків, які за результатами констатувального етапу експерименту перебували на низькому рівні сформованості готовності до окреслених взаємин.

Заключні зрізи, які паралельно проводилися в контрольній групі, дали змогу виявити незначне збільшення кількості батьків з високим рівнем сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми за когнітивним компонентом. При цьому зафіксовано незначне зростання високого та середнього рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку.

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній групі батьків, засвідчили позитивні зміни у показниках емоційно-ціннісного компонента сформованості готовності батьків до прояву гуманних взаємин з дітьми. Так, збільшилась кількість батьків, які характеризувались постійним проявом емпатії до дитини, прагненням виявляти до неї гуманні почуття, визнавати її самоцінність і надавати необхідну допомогу в її особистісному розвитку. Якщо за результатами констатувального етапу експерименту у 12,9 % батьків були наявні постійні негативні емоції стосовно власної дитини, то після проведення формувального етапу дослідження такі батьки склали зовсім незначний відсоток. Констатуємо той факт, що група батьків середнього рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми (це стосується як батьків ЕГ молодших школярів, так і батьків ЕГ дітей підліткового віку), залишилась найбільшою, і на, перший погляд, не зазнала відчутних змін за чисельністю. Однак, це сталося внаслідок переходу батьків ЕГ із низького рівня сформованості готовності до означених взаємин з дітьми на середній; високий рівень, в свою чергу, поповнився за рахунок середнього рівня. Цей факт ми сприймаємо також як позитивний. Натомість результати заключних зрізів доводять, що у контрольній групі батьків за показниками емоційно-ціннісного компоненту сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми суттєвих позитивних змін не зафіксовано. Відсотковий розподіл батьків ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку згідно з показниками емоційно-ціннісного компоненту до і після формувального етапу дослідження подано у табл. 4.15.

Розподіл батьків ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми за емоційно-ціннісним компонентом до і після завершення формувального етапу експерименту, %

Рівні	Кількість							
	Батьки молодших школярів (ЕГ)		Батьки молодших школярів (КГ)		Батьки підлітків (ЕГ)		Батьки підлітків (КГ)	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	19,7	38,7	20,1	21,4	18,9	42,5	18,2	19,3
Середній	59,4	52,2	58,7	59,0	59,2	51,4	59,8	59,6
Низький	20,9	9,1	21,2	19,6	21,9	6,1	22,0	21,1

Так, як і в роботі з молодшими школярами і підлітками, особливу увагу звертали на показники діяльнісного компоненту сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми означених вікових категорій. Для цього проводили заключні зрізи, які були аналогічні констатувальним, оскільки здійснювались за тими ж методиками (анкетування за В. Семиченко, В. Заслуженюк, методика В.Торохтій «Функціонально-рольова узгодженість», дві шкали опитувальника батьківського ставлення А.Варги, В.Століна). Узагальнені результати за цими методиками в експериментальних групах батьків (молодших школярів і підлітків) засвідчили суттєві позитивні зміни у показниках діяльнісного компоненту сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми означених вікових груп. Так, суттєво збільшилась (приблизно на половину) кількість батьків, які продемонстрували уміння повною мірою і постійно виховувати дітей на принципах гуманізму, визнавати цінність дитини і надавати їй необхідну допомогу в її особистісному розвитку. Відбулися позитивні зміни і щодо здатності батьків виявляти до дітей такі гуманні почуття, як сердечність, чуйність, турботливість, милосердя, співчуття й співпереживання; спроможності їх до самостійного пошуку і постійного застосування оптимальних для гуманної взаємодії з дітьми форм і методів. Якщо на етапі констатації лише 17,8% батьків характеризувались наявністю і постійністю означених умінь, натомість більшій частині батьків були властиві ситуативний характер умінь виявляти гуманні почуття до дітей та

застосовувати у взаємодії з ними оптимальні форми й методи (59,8 %) або недостатність таких умінь (22,4 %), то після впровадження педагогічних умов ця ситуація змінилася. Незважаючи на те, що значна частина батьків ЕГ виявила середній рівень сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми (за рахунок наповнюваності з числа батьків, які до впровадження педагогічних умов перебували на низькому рівні), суттєво зросла чисельність батьків, які показали належність до високого рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку, і знизилась частка тих респондентів, які перебували на низькому рівні сформованості готовності до означених взаємин. Аналогічно зросла чисельність батьків ЕГ, які за показниками діяльнісного компоненту продемонстрували також вміння конструктивного залагоджування конфліктних ситуацій, у разі їх виникнення.

У контрольній групі батьків не було виявлено помітних змін на краще у показниках діяльнісного компоненту.

Розподіл батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку ЕГ І КГ за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми за показниками діяльнісного компоненту до і після впровадження педагогічних умов дослідження подано в табл. 4.16.

Таблиця 4.16

Розподіл батьків ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми за діяльнісним компонентом до і після завершення формувального етапу експерименту, %

Рівні	Кількість							
	Батьки молодших школярів (ЕГ)		Батьки молодших школярів (КГ)		Батьки підлітків (ЕГ)		Батьки підлітків (КГ)	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	17,5	38,7	16,9	17,4	17,9	42,5	17,5	19,3
Середній	57,2	52,2	57,0	58,0	60,1	51,4	61,1	60,6
Низький	25,3	9,1	26,1	24,6	22,0	6,1	21,4	20,1

Після завершення дослідно-експериментальної роботи проводили заключні зрізи, спрямовані на визначення типів сімей за рівнем сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми.

Методика була аналогічна тій, що застосовувалася нами на констатувальному етапі дослідження (опитувальник «Функціонально-рольова узгодженість» В. Торохтій, методика «Чи знаєте Ви...» В. Семиченко, В. Заслуженюк та ін.).

Одержані результати засвідчили, що з числа сімей ЕГ значно збільшилася у кількісному відношенні наповнюваність «цілком сприятливих» сімей для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Також результати заключних зрізів зафіксували зменшення таких типів сімей, як «певною мірою сприятливі» і «сприятливо-нестійкі» сім'ї для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Натомість з числа сімей КГ наповнюваність всіх трьох типів сімей у кількісному відношенні суттєво не змінилась. Узагальнені результати у порівняльному плані подані в табл. 4.17.

Таблиця 4.17

Типи сімей в експериментальній і контрольній групах до формувального етапу експерименту та після його завершення, %

Типи сімей	Кількість							
	Батьки молодших школярів (ЕГ)		Батьки молодших школярів (КГ)		Батьки підлітків (ЕГ)		Батьки підлітків (КГ)	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Цілком сприятливі	18,2	38,7	18,7	18,9	17,7	42,5	18,1	18,6
Певною мірою сприятливі	59,9	51,5	60,4	61,0	62,3	51,4	60,2	63,0
Сприятливо-нестійкі	21,9	9,8	20,9	20,1	20,0	6,1	21,7	18,4

Як переконаємось, наведені результати засвідчують значне зростання батьків експериментальної групи, які зафіксували високий рівень сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку («цілком сприятливі» сім'ї), що супроводжувалося зменшенням кількості батьків, які відносились до середнього і низького рівня сформованості готовності до гуманних взаємин з дітьми («певною мірою сприятливі» і «сприятливо-нестійкі» сім'ї відповідно). Цей факт розглядали як позитивний результат

проведеної нами роботи з гуманізації батьківсько-дитячих взаємин. У контрольній групі, де робота з батьками відбувалася за традиційною схемою, позитивні зміни не зафіксовані.

Отже, порівняльний аналіз показників контрольної та експериментальної групи дітей молодшого шкільного і підліткового віку та їх батьків на завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи дає підстави для позитивних висновків щодо ефективності розроблених нами педагогічних умов, запроваджених форм і методів роботи з учнями та їхніми батьками.

Висновки до п'ятого розділу

У ході формувального етапу експерименту здійснено реалізацію педагогічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин.

Орієнтацію класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин забезпечували шляхом запровадження програми семінарських занять «Оптимізація формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин». Вона була призначена для класних керівників, шкільних психологів і складалась з шести тематичних блоків. У зміст роботи з педагогами впроваджувалися такі форми навчання, як бесіда-диспут, лекція-консультація, ділові ігри, бесіди за круглим столом, брифінги, індивідуальні очні і заочні консультації.

Збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи відбувалось завдяки впровадженню програм «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (окремо для молодших школярів та підлітків). Вони склалися з чотирьох етапів (кроків) формування гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів та підлітків у відповідності з виокремленими складниками поняття «гуманні взаємини» з боку дітей (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльній).

У процесі впровадження програм використовували як традиційні форми і методи виховної роботи з молодшими школярами, підлітками (бесіди, повідомлення, домашні завдання тощо), так і форми й методи проблемно-пошукового характеру (рольові ігри й справи, інсценування ситуацій, обговорення казок, морально-етичних оповідань, рефлексія, ігрові ситуації, дискусії, ситуації морального вибору, складання міні-програми розвитку та ін.).

Для оптимізації узгодження виховних позицій сім'ї і школи з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерства було розроблено технологію залучення батьків і вчителів до

такої взаємодії, яка охоплювала діагностичний, цільовий, організаційний, діяльнісно-коригуючий, рефлексивний етапи. Враховували, що основою реалізації цієї моделі є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей.

З метою підвищення батьківської компетентності з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, у роботу з батьками школярів були впроваджені програми «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами» (для батьків учнів 1–4-х класів) та «Виховуємо гуманність у взаєминах з підлітками» (для батьків учнів 5–9-х класів). Окрім таких традиційних форм, як міні-лекція і бесіда, у роботі з батьками застосовувалися різноманітні дискусії, творчі завдання, ігрові вправи, обговорення проблемних ситуацій, прослуховування аудіозаписів відповідей дітей на запитання психолога (анонімні), групові та індивідуальні консультації та ін.

У процесі формувального етапу експерименту спільна діяльність батьків і дітей організовувалась у таких формах, як: проведення спільного тренінгу для молодших школярів і батьків «Щаслива сім'я» (4 заняття), а також завдяки активізації різних форм спільної дозвіллевої діяльності батьків і дітей. При цьому спрямовували увагу батьків на доцільність застосування у сімейному вихованні дитини не лише традиційних методів (особистий приклад, повчання, переконування, бесіда тощо), але й особистісно орієнтованих технологій, таких як: створення емоційно збагачених виховних ситуацій; організація рівноправного спілкування дорослого і дитини в умовах співпраці на основі переконування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості (за І. Бехом).

Заключні зрізи, проведені після завершення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, довели доцільність і практичну значущість розроблених нами педагогічних умов підвищення рівнів сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Це виявилось у збільшенні кількості дітей експериментальної групи (молодших школярів і підлітків) і їх батьків, які належали до високого рівня сформованості гуманних взаємин між батьками і дітьми, зменшенні чисельності тих, хто перебував на низькому рівні сформованості досліджуваних взаємин.

У контрольній групі помітних позитивних змін у рівнях сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин (як з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку, так і їх батьків) не спостерігалось.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено новий підхід до розв'язання проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, що знайшло своє відображення в теоретичному обґрунтуванні відповідних ефективних педагогічних умов. Результати теоретичного аналізу та експериментальної роботи дали підстави для таких *висновків*:

Розгляд теоретичних психолого-педагогічних підходів до гуманізації виховного процесу, аналіз гуманістичних систем виховання упевнюють, що головною умовою гуманізації міжособистісних взаємин у виховному процесі є створення оптимальної емоційно-ціннісної атмосфери з настановою суб'єктів взаємодії на взаєморозуміння, співпрацю і взаємодопомогу з абсолютною відмовою від тиску, насильства.

Теоретичний аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив уточнити визначення гуманних батьківсько-дитячих взаємин як таких двосторонніх динамічних суб'єкт-суб'єктних взаємин між батьками і дітьми, підґрунтям яких є синтез моральних знань, потреб, мотивів і гуманних почуттів, що зумовлює усвідомлене емоційно-ціннісне співпереживальне ставлення суб'єктів взаємодії один до одного та стійко виявляється в різноманітних життєвих ситуаціях.

Досліджено, що гуманні взаємини між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку відзначаються наявністю знань суб'єктів взаємодії про такі гуманні якості, як доброту (сердечність), чуйність, турботливість, милосердя, співчуття (когнітивний компонент); прагненням виявляти ці якості (емоційно-ціннісний компонент) та здатністю до їх вираження у реальному житті (діяльнісний компонент). Ці компоненти органічно пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного, та, своєю чергою, відзначаються сукупністю певних критеріїв і показників.

Встановлено, що за своєю сутністю сім'я є первинним і основним середовищем, в якому дитина пізнає культуру, моральні правила і норми міжособистісної поведінки, навички індивідуальної і колективної діяльності, опановує моральні цінності й виробляє свої ціннісні орієнтації.

З'ясовано низку об'єктивних і суб'єктивних тенденцій, які прямо пов'язані зі структурними змінами в сучасній українській родині й зумовлюють характер її виховних впливів, специфіку змісту, методів і форм виховання, зокрема впливають на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Ними постали: збільшення кількості нуклеарних сімей, зростання кількості неповних сімей внаслідок

розлучень, масове поширення «шлюбів на віру», зростання кількості зовнішніх і внутрішніх мігрантів, розвиток аномії (відсутність уявлень батьків про сучасні соціально-адаптивні стратегії виховання дітей) та ін. З'ясовано, що виховний потенціал сім'ї має вирішальну роль для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Він є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти потреби членів сім'ї в гуманізації міжособистісних взаємин. Схарактеризовано чинники у складі виховного потенціалу сім'ї, які найбільшою мірою впливають на гуманізацію взаємин між батьками і дітьми, серед яких як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні (ціннісно-гуманний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний).

Класифіковано сім'ї на основі врахування суб'єктивних та об'єктивних факторів: цілком сприятливі сім'ї; сприятливі сім'ї; сприятливо-нестійкі сім'ї; несприятливі сім'ї.

Вивчення стану сформованості гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку відбувалося в процесі констатувального етапу експерименту. Він базувався на розробленій нами методиці, в основу якої покладалась педагогічна діагностика (молодших школярів, підлітків, батьків, учителів), що передбачала досягнення певних цілей, використання сукупності методів, одержання результатів та їх інтерпретацію.

Комплекс взаємопов'язаних методів педагогічної діагностики включав: бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування, метод проєктивного малюнка, ранжування, метод незакінчених речень, метод розв'язання проблемних ситуацій, цілеспрямовані педагогічні спостереження, статистичні методи обробки інформації.

З огляду на результати діагностики, відповідно до визначених критеріїв і показників було визначено три рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків (з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку) та сформованості готовності батьків до гуманних взаємин з дітьми: високий, середній, низький.

Проведення педагогічної діагностики засвідчило, що найбільша кількість респондентів з числа дітей (молодшого шкільного і підліткового віку) перебуває на середньому рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків. Досить великий відсоток становлять діти, які характеризуються низьким рівнем досліджуваних властивостей. На високому рівні сформованості прояву гуманних взаємин до батьків зафіксовано порівняно невелику кількість дітей за віковими групами, охопленими констатацією.

За діагностикою батьків відповідно до визначених критеріїв і показників компонентів було встановлено, що найбільша кількість батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку належить до «певною мірою сприятливих сімей» за рівнем сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у них. Досить значущою виявилась чисельність батьків, яких за сукупністю результатів педагогічної діагностики віднесено до «сприятливо-нестійких сімей»; до «цілком сприятливих сімей» віднесено найменшу кількість батьків.

Встановлено, що причиною цього є наявність ряду недоліків у сімейному вихованні дітей молодшого й підліткового віку, а саме: наявність гіпер- або гіпоопіки над дітьми, невміння вирішувати конфліктні ситуації, відсутність розумного поєднання любові й вимогливості до дитини, низький рівень батьківської компетентності, недостатній освітній і педагогічний потенціал, наявність авторитарного стилю спілкування, невміння розумно організовувати життєдіяльність сім'ї тощо.

Діагностика вчителів показала, що формуванню гуманних батьківсько-дитячих взаємин у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл надається недостатня увага. Основні причини цього вбачаємо у відсутності відповідного змістового й організаційно-методичного забезпечення для проведення такої роботи, фрагментарність роботи з сім'ями.

Зважаючи на результати педагогічної діагностики, яка здійснювалась на констатувальному етапі експерименту, було здійснено висновок про запровадження педагогічних умов, які могли б забезпечити ефективність формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. Такими умовами постали: орієнтація класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних взаємин дітей молодшого шкільного та підліткового віку з батьками; збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи; узгодження виховних позицій вчителів і батьків у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерської взаємодії; підвищення батьківської компетентності з метою гуманізації батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї; організація спільної культурно-дозвілєвої діяльності батьків і дітей молодшого шкільного і підліткового віку, спрямованої на активізацію гуманних взаємин між ними.

Експериментальна робота здійснювалась на основі таких основних принципів: гуманізації, особистісно орієнтованої спрямованості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованості та цілісності, співробітництва і

партнерства взаємин, превентивності. Сукупність зазначених принципів визначала зміст, завдання, методи і засоби, організаційні форми, які забезпечували наступність, взаємозв'язок та інтеграцію визначених педагогічних умов формування гуманних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

Орієнтацію класних керівників початкової та основної школи на формування гуманних взаємин дітей молодшого шкільного та підліткового віку з батьками забезпечували шляхом запровадження програми семінару «Оптимізація формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин». Вона була призначена для класних керівників, шкільних психологів і складалась з 6-ти тематичних блоків. У зміст роботи з педагогами впроваджувалися такі форми навчання, як бесіда-диспут, лекція-консультація, ділові ігри, бесіди за круглим столом, брифінги, індивідуальні очні і заочні консультації.

Збагачення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових прояву гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів і підлітків у процесі позаурочної виховної роботи школи відбувалось завдяки впровадженню програм «Крокуємо до гуманності у взаєминах» (окремо для молодших школярів та підлітків). Вони склалися з чотирьох етапів (кроків) формування гуманних взаємин до батьків з боку молодших школярів та підлітків у відповідності з виокремленими складовими поняття «гуманні взаємини» з боку дітей (когнітивна, емоційно-ціннісна, діяльнісна).

У процесі впровадження програм використовували як традиційні форми і методи виховної роботи з молодшими школярами, підлітками (бесіди, повідомлення, домашні завдання тощо), так і форми й методи проблемно-пошукового характеру (рольові ігри й вправи, інсценування ситуацій, обговорення казок, морально-етичних оповідань, рефлексія, ігрові ситуації, дискусії, ситуації морального вибору, складання міні-програми розвитку та ін.).

Для оптимізації узгодження виховних позицій сім'ї і школи з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин на засадах партнерства було розроблено технологію залучення батьків і вчителів до такої взаємодії, яка охоплювала діагностичний, цільовий, організаційний, діяльнісно-коригуючий, рефлексивний етапи. Враховували, що основою реалізації цієї моделі є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей.

з метою підвищення батьківської компетентності з формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, у роботу з батьками школярів були впроваджені програми «Виховуємо гуманність у взаєминах з молодшими школярами» (для батьків учнів 1–4-х класів) та «Виховуємо

гуманність у взаєминах з підлітками» (для батьків учнів 5–9-х класів). Окрім таких традиційних форм, як міні-лекція і бесіда, у роботі з батьками застосовувалися різноманітні дискусії, творчі завдання, ігрові вправи, обговорення проблемних ситуацій, прослуховування аудіозаписів відповідей дітей на запитання психолога (анонімні), групові та індивідуальні консультації та ін.

У процесі формувального етапу експерименту спільна діяльність батьків і дітей організовувалась завдяки проведенню спільного тренінгу для молодших школярів і батьків «Щаслива сім'я» (4 заняття), а також завдяки активізації різних форм спільної дозвілєвої діяльності батьків і дітей. При цьому спрямовували увагу батьків на доцільність застосування у сімейному вихованні дитини особистісно орієнтованих технологій (створення емоційно збагачених виховних ситуацій; організація рівноправного спілкування дорослого і дитини в умовах співпраці на основі переконування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості).

Заключні зрізи, проведені після завершення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, довели доцільність і практичну значущість розроблених нами педагогічних умов підвищення рівнів сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Це виявилось у збільшенні кількості дітей експериментальної групи (молодших школярів і підлітків) і їх батьків, які належали до високого рівня сформованості гуманних взаємин між батьками і дітьми, зменшенні чисельності тих, хто перебував на низькому рівні сформованості досліджуваних взаємин.

У контрольній групі помітних позитивних змін у рівнях сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин (як з боку дітей молодшого шкільного і підліткового віку, так і їх батьків) не спостерігалось.

Отже, можна зробити висновок про те, що розроблені та апробовані нами педагогічні умови формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку довели свою ефективність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання: гуманізації взаємин батьків і дітей старшого шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи; формування гуманних взаємин в різних типах сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учеб.пособ. для вузов / В. В. Абраменкова – Москва : ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 448 с.
3. Азаров Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров ; предисл. Н. Д. Никандрова – СПб. : Питер, 2011. – 394 с.
4. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства : уч. пос. / Ю. П. Азаров. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2004. – 432 с.
5. Аладова Л. П. Формирование гуманных чувств подростков во внеурочной музыкальной деятельности : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. / Людмила Павловна Аладова ; НИИ худ. воспитания АПН СССР. – Москва, 1981. – 185 с.
6. Алексеєнко Т. В. В чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? / Т. В. Алексеєнко // Рідна школа. – 2001. – Вип. 3. – С. 33-36.
7. Алексеєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї : навчальний посібник / Т. Ф. Алексеєнко. – Київ : ІЗМН, 1997. – 116 с.
8. Алексеєнко Т. Ф. Сучасне сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії та практики : монографія / Т. Ф. Алексеєнко. – Умань : Жовтий О. О., 2016. – 436 с.
9. Алексеєнко Т. Ф. Тенденції трансформації виховної функції сім'ї та основні пріоритети сучасної державної політики у захисті прав дитини в Україні / Т. Ф. Алексеєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ, 2016. – Вип. 20, кн. 1. – С. 25-35.
10. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш. А. Амонашвили. – Донецк : Изд-во Ноулидж, 2008. – 172 с.
11. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 260 с.

13. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева.– СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
14. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губернський. – 3-тє вид. – Київ : Знання України, 2007. – 580 с.
15. Андрущенко В. П. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія : підр. для вищ. навч. закл. / В. П. Андрущенко, Л. В. Губернський, М. І. Михальченко. – 3-тє вид., випр. та доп. – Київ : Генеза, 2006. – 656 с.
16. Антонов А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – Москва : ИМУ, 1996. – 66 с.
17. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підр. для студ. вищих пед. навч. закл. / Л. В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 424 с.
18. Байярд Р. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Байярд, Д. Байярд ; [пер. с англ.]. – 5-е изд. – Москва : Акад. Проект, 2011. – 208 с.
19. Балашов Л. Е. Філософія: [Електронний ресурс] підручник / Л. Е. Балашов. – (1 файл : 2,61 МБ). – Москва, 2005. – Режим доступу : <http://www.weblib.pp.ua/ist-7--idz-ax239.html>.
20. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : наук. вид. / Г. О. Балл; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2-ге вид., доповн. – Житомир : Волинь : Рута, 2008. – 232 с.
21. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
22. Балтремус К. А. Гуманізація виховного процесу в старших класах загальноосвітньої приватної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Катерина Анатоліївна Балтремус ; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2003. – 20 с.
23. Баркан А. И. Практическая психология для родителей или как научиться понимать своего ребенка / А. И. Баркан. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 2000 – 432 с.
24. Бартон Е. Гуманістичні внески до психотерапії: шанування людського й надання свободи терапевтові / Ентоні Бартон // Бартон Е. Гуманістична психологія: навч. посіб. для вищ. навч. закл. у 2-х т. – Київ, 2005. – Т.2 – С.172-191.

25. Батьки і діти : соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / Г. В. Святненко, Л. С. Волинець, Є. М. Луценко [та ін.]. – Київ : Логос, 2000. – 92 с.
26. Батьківство в радість : тренінговий курс з набуття батьківських навичок / Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверєва. – Київ : Р.К. Майстерпринт, 2008. – 196 с.
27. Безлюдний О. Роль сім'ї особистісного розвитку дитини / О. Безлюдний // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – 2011. – №1 (7). – с.8-13.
28. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко [та ін.]; [за ред. О.В. Безпалько]. – Київ : Академвидав, 2014. – 312 с.
29. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн ; [пер. с англ. А. А. Грузберга] ; [терминологическая правка В. Данченка]. – Киев : PSYLIB, 2004. – 400 с.
30. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1996. – 127 с.
31. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці : у 2 тт.: Т.1. / І. Д. Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с.
32. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці: у 2 тт.: Т.2. / І. Д. Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 640 с.
33. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід.: теоретико-технологічні засади. – Київ : Либідь, 2003. – С. 155-156.
34. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
35. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.
36. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Українське релігієзнавство. – 2005. – № 4 (36). – С. 265-281.
37. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
38. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.

39. Бех І. Д. Почуття сердечності у виховній спадщині В. О. Сухомлинського / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2004. – № 3. – С. 21-23.
40. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах України Україна – США / Р. А. Беланова ; Нац. ун-т Києво-Могилян. акад. – 2-е вид., випр. і доповн. – Київ : Пульсари, 2002. – 214 с.
41. Биджиева Д. Дж. Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье : дис. канд.псих.наук : 19.00.07 / Биджиева Дианна Джашарбековна ; Карачаево-Черкесский гос. университет им. У. Дж. Алиева. – Карачаевск, 2008. – 254 с.
42. Біленкова Л. М. Українське родинне виховання в Канаді : навч. посіб. / Л. М. Біленкова, І. С. Руснак. – Чернівці : Букрек, 2013. – 240 с.
43. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія / В. О. Білоусова. – Київ : ІЗМН, 1997. – 192 с.
44. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи / В. А. Бітаєв. – Київ : ДАКККіМ, 2003. – 232 с.
45. Бим-Бад Б. М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Б. М. Бим-Бад. – Москва, Изд-во Рос. откр. ун-та, 1994. – 60 с.
46. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-т. / П. П. Блонский ; [под ред. А. В. Петровского] ; [сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская]. – Москва, Изд-во «Педагогика», 1979. – Т.1. – 303 с.
47. Бодалев А. А. Психология общения : избр. психол. тр. : учеб.-метод. пособие / А. А. Бодалев. – 3-е изд., перер. и доп. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2002. – 256 с.
48. Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн. – Москва : Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.
49. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
50. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович [за ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва : Изд-во «Ин-т практ. Психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.

51. Большой психологический словарь / [сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
52. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков : учеб. пособие для ист. фак. ун-тов и пед. ин-тов / Л. М. Брагина. – Москва : Высшая школа, 1977. – 254 с.
53. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – Вып. 5. – С. 3-19.
54. Братченко С. Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие / С. Л. Братченко. – СПб., 1999. – 51 с.
55. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение / Г. М. Бреслав. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.
56. Буева Л. П. Гуманизм – основа отношений в школе В.А.Сухомлинского : лекции по истории образования / Л. П. Буева. – Оренбург : ОГПИ, 1995. – 92 с.
57. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 338 с.
58. Буртонова И. Б. Воспитательный потенциал семьи в системе социально- педагогической работы дошкольного учреждения / И. Б. Буртонова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 176-185.
59. Быков А. К. Взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании учащихся / А. К. Быков, Г. Н. Мус // Воспитание школьников. – 2011. – №4. – С. 13-18.
60. Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А. Я. Варга // Вестник МГУ. Психология. – 1995. – № 4. – С.147.
61. Вейнингер О. Пол и характер / О. Вейнингер. – Москва : Тера, 1999. – 480 с.
62. Венгер А. Л. На что жалуется? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – Москва : Эксперимент, 2000. – 184 с.
63. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія / П. В. Вербицька. – Київ : Генеза, 2009. – 384 с.

64. Веретенко Т. Г. Основи батьківської компетентності : навч. посіб. / Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверєва, Н. Ю. Шевченко. – Київ : Науковий світ, 2006. – 156 с.
65. Вершинин В. Педагогический всеобуч родителей / В. Вершинин // Народное образование. – 2005. – № 8. – С.186-192.
66. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів — необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2003. – № 2. – С. 51-52.
67. Винникот Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникот. – Москва : Класс, 1994. – 112 с.
68. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер. – Москва : Класс, 1998. – 144 с.
69. Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : методичний посібник / під заг. ред. К. І. Чорної. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 260 с.
70. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 р. / Т. Ф. Алексеєнко [та ін.]. // Державний ін-т проблем сім'ї та молоді. – 2002. – 144 с.
71. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.
72. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Людмила Ігорівна Врочинська ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – Київ, 2008. – 20 с.
73. Власюк Ж. І. Почуття справедливості особистості : змістовий аспект [Електронний ресурс] / Жанна Іванівна Власюк. – Київ, 2009. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/6973/1/3.%20%D0%A1%D1%8pdf>.
74. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.
75. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
76. Гавриловец К. В. Теория и методика воспитания у школьников гуманного отношения к людям: дисс... док. пед. наук : – 13.00.05 /

- Гавриловец Клара Всеволодовна ; Гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1989. – 431 с.
77. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.10-37.
78. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург : АО Сфера, 1994. – 203 с.
79. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? / Ю. Б. Гіппенрейтер. – Київ : Національний книжковий проект, 2010. – 240 с.
80. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – 2-е изд. доп. – Минск : Харвест, 2007. – 976 с.
81. Гончар Л. В. Діагностика стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку / Л. В. Гончар // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Миколаїв, 2017. – №2 (57). – С.150-154.
82. Гончар Л. В. Педагогические условия формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений / Л. В. Гончар // Доклады Казахской академии образования. – 2016. – № 3. – С.123-125.
83. Гончар Л. В. Проблема формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку у взаємодії школи і сім'ї / Л. В. Повалій // Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Ніжин, 2016. – С.35-37.
84. Гончар Л. В. Работа с родителями по проблеме формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений / Л. В. Гончар // Веснік Гродзенскага дзержаўнага ўніверсітэта ім. Янкі Купалы. – 2015. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2 (195). – С.90-96.
85. Гончар Л. В. Сім'я як основне середовище виховання гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л. В. Гончар // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2016. – Вип. 20. – Кн. 1. – С. 112-121.
86. Гончар Л. В. Тенденции воспитания детей в современной украинской семье / Л. В. Гончар // Материалы Международной

- научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и социальных наук». – 2016. – С.43-46.
87. Гончар Л. В. Тенденції формування батьківсько-дитячих взаємин в сучасній українській родині / Л. В. Гончар // Педагогічні науки: зб. наук. праць Херсонського державного університету. – Херсон, 2016. – LXXI, Том 2. – С. 48-53.
88. Гончар Л. В. Формування цінностей сім'ї в сучасній школі та родині: теоретико-методичні аспекти / Л. В. Гончар // Вітчизняна наука: теорія і практика: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вітчизняна наука: теорія і практика». – 2016. – С.24-29.
89. Гончар Л. В. Цінність гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л. В. Гончар // Теоретико-методичні засади виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – Київ, 2015. – Кн.1, вип. 19. – С. 151-161.
90. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гончаренко Алла Миколаївна ; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2003. – 214 с.
91. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ : Планер, 2010. – 308 с.
92. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
93. Гордон Т. Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности / Т. Гордон // Популярная педагогика / Т. Гордон, А. Фромм. – Екатеринбург, – 1997. – С. 73-150.
94. Громов И. А. Западная социология / И. А. Громов, А. Ю. Мацкевич, В. А Семенов. – СПб. : Ольга, 1997. – 372 с.
95. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий : основной обучающий инструментарий учителя, составляющий базу любых образовательных технологий. Классификация основных методов обучения / Гузеев В. В. – Москва : Сентябрь, 2006. –192 с.
96. Гуманізм і духовність / Й. М. Гах, Г. Г. Казима, В. І. Савич [та ін.]. – Івано-Франківськ : Ін-т менеджменту та економіки, 2002. – 364 с.
97. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості. (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. пр. / ред. кол. О. В. Сухомлинська [та

- ін.] ; АПН України, Ін-т пробл. виховання. – Київ : ВіРА Інсайт, 2001. – 230 с.
98. Гуцуляк Л. Взаємодія сім'ї і школи як чинник оптимізації формування та розвитку особистості / Л. Гуцуляк // Гуманітарний вісник Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2014. – Вип.33. – С. 39-48.
 99. Даринская В. М. Психологический тренинг родительско-детских отношений / В. М. Даринская // Семейная психология и семейная терапия. – 2000. – №2. – С. 28-44.
 100. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2002. – №2. – С.62-63.
 101. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога / И. Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. – №5. – С.13-23.
 102. Демоз Л. Психоистория / Л. Демоз. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 509 с.
 103. Джинотт Х. Родители и дети / Х. Джинотт. – Москва : Класс, 1992. – 261 с.
 104. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2007. – 123 с. (Практикум по психодиагностике)
 105. Додокина Н. В. Развитие воспитательного потенциала семьи средствами семейного театра / Н. В. Додокина // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 95-122.
 106. Докукина Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01. / Докукина Елена Михайловна ; АПН Украины. – Киев, 1993. – 176 с.
 107. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка : кн. для родителей / Р. Дрейкурс. – Москва : Прогресс, 1986. – 239 с.
 108. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
 109. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; [пер. с англ.]. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
 110. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : Полиграфия, 2006. – 602 с.

111. Дубасенюк О. А. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі) : матер. наук-практ. семінару. – 2011. – С. 74-81.
112. Духовні потреби дітей України : монографія / за заг. ред. Ж.В. Петрочко. – Київ : Калита, 2005. – 108 с.
113. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.
114. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
115. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кремень ; Академія пед. наук України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
116. Эриксон М. Детство и общество / М. Эриксон. – Москва : Речь, 2000 – 416 с.
117. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності / О. О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7 (33). – С. 69-75.
118. Жаровцева Т. Г. Неблагополучна сім'я : своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2004. – 220 с.
119. Журба К. О. Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Катерина Олександрівна Журба ; Ін-т проблем виховання АПН України.– Київ, 2000. –18 с.
120. Забродина Л. А. Психологическая поддержка родителей в формировании конструктивных родительско-детских отношений : дисс. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Забродина Любовь Александровна ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2010. – 155 с.
121. Закон України "Про освіту". – Київ : Генеза, 1996. – 36 с.
122. Закон України «Про охорону дитинства» // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К. : Представництво Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, 2003. – С. 32-48.
123. Запорожченко А. В. Гуманизация и отчуждения человека: проблемы и перспективы : монографія / А. В. Запорожченко, В. А. Кавалеров. – Одесса : Астропринт, 2005. – 120 с.

124. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 476 с.
125. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – Москва : Изд-во Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
126. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – 1999. – Вип.1. – С. 323-332.
127. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4-9.
128. Іваненко Л. В. Милосердя як складова цивілізаційного архетипу сучасного школяра / Л. В. Іваненко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 115.– С. 88-91.
129. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків : Фоліо, 2002. – 540 с.
130. История социологии в Западной Европе и США : уч. для вузов / ред. Г. В. Осипов. – Москва : НОРМА, 2001. – 576 с.
131. Канак Ф. Людська екзистенція за умов перехідного стану буття / Ф. Канак // Філософсько-антропологічні читання – 96. – 1997. – С. 31-49.
132. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л. В. Канішевська. – Київ : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
133. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы консультирования / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.
134. Кареев Н. М. Идеалы общего образования / Н. М. Кареев // Вестник высшей школы. – 1992. – №2. – С.94-99.
135. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – Москва: ЭКСМО, 2007. – 416 с.
136. Карпенко Н. А. Розуміння у контексті батьківського ставлення до дитини / Н. А. Карпенко // Молодь і ринок. – 2007. – № 11–12 (34–35). – С. 81-85.
137. Карпенко Н. А. Роль батьків у розвитку творчості активності дитини / Н. А. Карпенко // Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип. 5, ч. II. – С. 91-93.

138. Келли Д. Теория личности: психология личностных конструктов / Д. Келли; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : Речь, 2000. – 248 с.
139. Кисельов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канак. – Київ : Тандем, 2000. – 320 с.
140. Киричок В. А. Виховання гуманістичних цінностей молодших школярів: актуалізація педагогічних ідей В.О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / В. А. Киричок. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_54/35.pdf.
141. Киричок В. А. Гуманне ставлення до дитини / В. А. Киричок. – Київ : Інфодрук, 2004. – 131 с.
142. Киричок В. А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киричок Вера Андреевна ; НИИ педагогики УССР. – Киев, 1987. – 230 с.
143. Клімов Є. А. Психологія професійного самовизначення / Є. А. Клімов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
144. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн ; [пер. с англ. А. Ф. Ускова]. – СПб. : Б.С.К. 1997 – 96 с.
145. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалев. – Москва : Политиздат, 1983. – 256 с.
146. Ковалев А. Г. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / А. Г. Ковалев // Вопросы психологи. – 1993. – № 1. – С. 23-30.
147. Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонение / А. И. Ковалева. – Москва : Ин-т молодежи, 1996. – 268 с.
148. Коваленко О. І. Формування соціально-моральної позиції у старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Олег Іванович Коваленко ; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2006. – 20 с.
149. Кований Ф. А., Кований К. Н. Взаємини в подружній парі, стиль батьківської поведінки й розвиток трирічної дитини / Ф. Кований, К. Кований // Питання психології. – 1989. – № 4. – С.110.
150. Ковбас Б. Основи родинних взаємовідносин / Б. Ковбас // Ковбас Б., В. Костів. Родинна педагогіка: у 3 т. – Івано-Франківськ, 2002. – Т.1. – С. 265-274.

151. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий / Е. Кузьмина, В. Семенова. – Ленинград : Лениздат, 1987. – 144 с.
152. Коломинский Я. Л. Основы психологии : уч. для уч. ст.классов и студ. высших учебных заведений / Я. Л. Коломинский. – Москва : Аст, 2010. – 415 с.
153. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – Москва : Аст, 2010. – 446 с.
154. Комаровська О. А. Художньо-обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. / О. А. Комаровська. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – 412 с.
155. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1978. – 367 с.
156. Конникова Т. Е. Роль коллектива в формировании личности школьника : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ефимовна Конникова ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1970. – 57 с.
157. Коновець С. В. Вплив образу матері на виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості / С. В. Коновець // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 111-116.
158. Кононко О. Л. Емоційне благополуччя особистості: суть та умови забезпечення / О. Л. Кононко // Життєві кризи особистості. – 1999. – С.95-127.
159. Кононко О. Л. Ціннісне ставлення як показник формування особистості / О. Л. Кононко // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. – Київ, 1997. – С.169-172.
160. Конституція (Основний Закон) України. Огляд, коментарі і текст основного закону / авт. огляду та комент. В. Ф. Погорілко. – 3 вид. – Київ : Наукова думка, 1998. – 156 с.
161. Консультування сім'ї : метод. поради для консультування батьків / за ред. В. Г. Постового. – Київ : ДЦССМ, 2003. – 303 с.
162. Концепція Державної сімейної політики (від 17 вересня 1999 року N 1063-XIV). Верховна Рада України. Текст правового акту із змінами та доповненнями станом на жовтень 2010 року [Електронний ресурс] – Текст і граф. дані. – Київ, 2010. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1063-14>.

163. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підручник / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – Київ : АТ Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.
164. Корчак Я. Как любить ребенка : книга о воспитании / Я. Корчак. – Москва : Политиздат, 1990. – 493 с.
165. Корягина И. И. Динамика развития гуманных взаимоотношений детей и взрослых в воспитательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корягина Ирина Ивановна ; Ивановский государственный университет. – Кострома, 2004. – 265 с.
166. Косарева О. І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку : дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Косарева Оксана Іванівна ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне, 2006. – 251 с.
167. Костів В. І. Моральне виховання дітей із неповних сімей : монографія / В. І. Костів ; АПН України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника ; Наук-метод. центр «Укр. етнопедагогіка і народознавство» ; НДЦ «Надія». – Івано-Франківськ, 2001. – 304 с.
168. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва : Педагогика, 1988. – 304 с.
169. Кравець В. П. Психологія сімейного життя : навч. посібник для студ. пед. вузів, що здоб. спец. «Практична психологія» в 2-х ч. / В. П. Кравець. – Тернопіль : [б. в.], 1995. – 696 с.
170. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. Кравець. – Київ : Академія, 2001. – 244 с.
171. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 406 с.
172. Кравець В. П. Педагогіка та психологія : гендерний аспект : навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 124 с.
173. Кравцова Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е. Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 87-94.
174. Кравченко Т. В. Взаємодія сучасної сім'ї та школи у формуванні особистості дитини / Т. В. Кравченко, О. М. Балакірева, В. Г. Постовий [та ін.] // Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах. Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками

- 2001 року. – Київ : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – С. 62-71.
175. Кравченко Т. В. Виховний потенціал сім'ї та особливості його реалізації у сучасних умовах / Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – Київ, 2005. – Вип. 8. – С. 266-269.
176. Кравченко Т. Вплив батьківського ставлення на соціальний розвиток дитячої особистості / Т. Кравченко // Вісник Черкаського ун-ту. – Серія «Педагогічні науки». – 2002. – Вип. 41. – С. 48-52.
177. Кравченко Т. В. Вплив сім'ї на соціальний розвиток дитини: від минулого до сучасності : матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. [«Традиції родинного виховання в Україні та сучасність»], (Київ, 6 лютого 2004 р.) / Київ. Ін-т соц. та культурних зв'язків ім. Св. княгині Ольги, Ін-т проблем виховання АПН України, Мелітопольський держ. пед ун-т, Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди / Т. В. Кравченко – Київ, 2004. – С. 76-77.
178. Кравченко Т. В. Допомога батькам у вихованні дітей: методичні рекомендації для соціальних працівників / Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 100 с.
179. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т. В. Кравченко. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
180. Краткий словарь по философии. Более 1000 статей / авт.-сост. Н. Н. Рогалевич. – Минск : Вервей, 2008. – 832 с.
181. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 361 с.
182. Крамаренко Л. І. Педагогічні умови формування інтересу майбутніх учителів до науково-педагогічних знань у навчальному процесі педучилища / Л. І. Крамаренко. // Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. ім. П. Тичини. – Київ : Міленіум, 2004. – С. 53–62.
183. Красоткіна Н. Виховні бесіди у початкових класах / Н. Красоткіна. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 176 с.
184. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С. Кратохвил. – Москва : Медицина, 1991. – 336 с.
185. Кремень В. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : Нац. акад. пед. наук України / В. Кремень // Педагогічна думка. – 2016. – С.56.

186. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – Київ : Т-во Знання України, 2011. – 520 с.
187. Круглов А. Что такое гуманизм? / А. Круглов // Круглов А. Здравый смысл. – Москва, 1999. – Т. 4, № 1 (13). – С. 86-89.
188. Кувакин В. Современный гуманизм / В. Кувакин // Высшее образование в России – 2002. – №4. – С.41-54.
189. Кудишина А. А. Современный гуманизм как феномен культуры: философско- культурологический анализ: дис. ... докт. филос. наук: 24.00.01 / Кудишина Анна Алексеевна; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2007. – 314 с.
190. Кулагина И. Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте / И. Кулагина, С. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – №2. – С. 102-111.
191. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2000. – 232 с.
192. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / В. М. Кушнірюк ; Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2000. – 19 с.
193. Кучмаева О. В. О современной семье и ее воспитательном потенциале [Электронный ресурс]. / О. В. Кучмаева, Е. А. Марыганова, О. Л. Петрякова, А. Б. Синельников // Социологические исследования. – 2015. – № 3. – С. 78-81. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/28/1214883018/Kuchmaeva.pdf>.
194. Кэмбелл Р. Воспитание в общении / Р. Кэмбелл ; пер. с англ. – СПб. : Мирт, 2002. – 214 с.
195. Кэмпбелл Р. Им нужна безусловная любовь / Р. Кэмпбелл // Семья и школа. – 1995. – № 11. – С. 10–11.
196. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – Москва : Наука, 1997 – 446 с.
197. Лановенко Ю. Екзистенційний зміст суб'єктного аспекту юнацької кризи / Ю. Лановенко // Соціальна психологія. – 2006. – №2. – С. 46-52.
198. Левкович В. П. Моральная регуляция поведения и активность личности / В. П. Левкович // Социальная психология личности. – 1979. – С. 52-67.
199. Лейбниц Г. В. Сочинения в 4 т. / Г. В. Лейбниц. – Москва : Мысль, 1982. – Т.1. – 636 с.

200. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : брошюра / [А. А. Леонтьев](#). – Москва-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 92 с.
201. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.
202. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Педагогика, 1991. – 176 с.
203. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – Москва : Издательский центр Академия, 2006. – 432 с.
204. Лисенко М. В. Інформаційне суспільство як теорія і практика сучасності / М. В. Лисенко // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : Розділ 3. Педагогіка зб. наук. пр. – Київ. – 2007. – № 2 (20) – Ч. 1. – С. 23-26.
205. Лисенко О. О. Гуманістичні погляди Григорія Сковороди [Електронний ресурс] / О. О. Лисенко // Радянське літературознавство. – 1972. – № 11. – С. 61-70. – Режим доступу : http://md-eksperiment.org/etv_page.php?page_id=2395&album_id=120&category=STATJI.
206. Листик Е. М. Методика изучения способности детей 5-7-летнего возраста к распознаванию эмоциональных состояний / Е. М. Листик // Психолог в детском саду. – 2003. – № 4. – С. 3-19.
207. Литвинов В. Д. Ренесансний гуманізм в Україні / В. Д. Литвинов. – Київ : Основи, 2000. – 472 с.
208. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – Москва : Прометей, 1992. – 528с.
209. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – 2-е доп. и пер. – Ленинград : Медицина, 1983. – 259 с.
210. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. пос. для студ. пед. навч. закл. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 1997. – 338 с.
211. Лодкина Т.В. Социальная педагогика : защита семьи и детства : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Т. В. Лодкина. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
212. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – 1975. – С. 110-119.

213. Лохвицька Л. В. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. / Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 228 с.
214. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1977. – 224 с.
215. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – Москва : Просвещение, 1990. – 415 с.
216. Максимова Н. Ю. Психологія адитивної поведінки : навч. посібник / Н. Ю. Максимова. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр Київський університет, 2002. – 308 с.
217. Максимович О. М. Сучасна сім'я : проблеми виховання дітей : монографія / О. М. Максимович. – Івано-Франківськ, 2017. – 200 с.
218. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібник для вузів / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с.
219. Маркова А. В. Формирование готовности родителей младших школьников к гуманным взаимоотношениям с детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маркова Алла Викторовна. – Пенза, 2007. – 141 с.
220. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2000. – 150 с.
221. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С. М. Мартиненко. – Київ : КМПУ імені Б. Грінченка, 2008. – 434 с.
222. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой] ; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
223. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2012. – 354 с.
224. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання : навч. посіб. / Л. М. Маценко. – Київ : НАКККіМ, 2011. – 293 с.
225. Мацковский М. С. Социология семьи, проблемы теории, методологии и методики / М. С. Мацковский. – Москва : Наука, 1989. – 116 с.
226. Методика «Закончи историю» / И. Б. Дерманова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – 2002. – С.34-35.
227. Методика «Проигрышная лотерея» / И. Б. Дерманова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – 2002. – С.46.

228. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособ. для студентов, магистров, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / авт.-сост. С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, В. А. Кратинова ; М-во образования и науки Украины. – Луганськ : Альмамаатер, 2001. – 216 с.
229. Минина А. В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста / А. В. Минина // Образование. Наука. Инновации : Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 93-98.
230. Миньковский Г. М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков / Г. М. Миньковский // Социологические исследования. – 1982. – № 2. – С. 105-113.
231. Миропольська Н. Є. Мистецтво – чинник виховання людини культури. Ч.1 / Наталія Миропольська // Духовність особистості. Методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.– Луганськ, 2015. – № 3. – С. 121-143.
232. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е. А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 45-48.
233. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
234. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». / А. В. Мудрик. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.
235. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Москва : Воронеж, 2003. – 400 с.
236. Нагула О. Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини [Електронний ресурс] / О. Л. Нагула // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 5. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>.
237. Назаренко Л. М. Сутність та особливості моделі родинно-шкільного виховного простору / Л. М. Назаренко // Виховна робота в школі. – 2005. – №3. – С. 2-13.
238. Насонова О. Б. Становлення дитячої особистості у сімейних взаєминах / О. Б. Насонова // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – 1996. – С. 73-81.

239. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
240. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / [за ред. В. Степина]. – Москва : Мысль, 2001. – Т. 3 – 692 с.
241. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
242. Новий тлумачний словник української мови : в 3-х томах / [укл. В. Яременко, О. Сліпушко]. – II вид. – Київ : Аконт, 2006. – 926 с.
243. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 192 с.
244. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
245. Овчарова Р. В. Психология родительства : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. В. Овчарова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
246. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С. – 2004. – 178 с.
247. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Аз, 1996. – 797 с.
248. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, модель : навч. практико зорієнтований посіб. / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Харків : Вид-во Точка, 2007. – 192 с.
249. Орлов А. Б. Монолог... или диалог? (Закономерности развития и формирования побуждений детей в семье) / А. Б. Орлов, Р. Р. Бибрих. – Москва : Знание, 1986. – 80 с.
250. Орлов К. А. Формирование гуманных отношений младших подростков во внеучебной деятельности : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Орлов Кирилл Александрович ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2009. – 155 с.
251. Орлова Н. Семья как объект социально – философского исследования. Эволюция семейных отношений на рубеже ХХ-ХХІ столетий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://scorcher.ru/art/love/intercourse4.php>.

252. Основи батьківської компетентності : навч. посіб. / упоряд. Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверева, Н. Ю. Шевченко ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – Київ : Науковий світ, 2006. – 156 с.
253. Основні поняття і терміни педагогічної соціології: словник / за ред. С. Т. Коломоєць. – Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1995. – 80 с.
254. Основы современной философии : учеб. для вузов / под ред. М. Н. Росенко. – СПб. : Лань, 2001. – 384 с.
255. Ощепкова Л. С. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у младших школьников : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ощепкова Любовь Серафимовна ; Пермский гос. пед. ун-т. – Пермь, 2001. – 171 с.
256. Павелків Р. В. Експериментальне вивчення сформованості у молодших школярів моральних якостей щедрості та безкорисливості / Р. В. Павелків // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наукових праць. – Київ, 2004. – Т. V1. – Випуск 3. – С. 245–251.
257. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. ...докт. псих. наук : 19.00.07 / Павелків Роман Володимирович ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Рівне, 2005. – 455 с.
258. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження / Н. В. Паніна ; наук. ред. В. І. Паніото. – Київ : Вищ. шк. соціології Ін-ту соціології НАН України, 2007. – 320 с.
259. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии. / за ред. С.А.Смирнова. – Москва : Изд. центр Академия, 1998. – 512 с.
260. Педагогика семьи в контексте образовательных приоритетов Украины и Белоруси : коллективная монография / под ред. Г. С. Тарасенко. – Винница-Мозырь : Нилан-ЛТД, 2013. – 264 с.
261. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – Москва : Педагогика, 1987. – 544с.
262. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. / О. В. Сухомлинська. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – 2007. – С. 203-209.
263. Педагогічна підготовка сімей різного типу до професійного самовизначення старшокласників : методичний посібник / В. П. Горпинюк, О. М. Докукіна, Т. В. Кравченко, І. М. Мачуська [та ін.] ; за заг. ред. Т. В. Кравченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 268 с.

264. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. Бим-Бад]. – Москва : Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
265. Педагогічний словник для молодих батьків / Т. Алексеєнко, Л. Артемова, І. Бех [та ін.] ; [за заг.ред. В.Г.Постового]. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 348с.
266. Петров Ю. А. Азбука логического мышления / Ю. А. Петров. – Москва : МГУ, 1991. – 79 с.
267. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підруч. / І. В. Петрова. – Київ: Кондор, 2005. – 408 с.
268. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – Москва : Знание, 1985. – 95 с.
269. Петровский А. В. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1987. – 240 с.
270. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціальнопедагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрочко. – Рівне : Видавництво О. Зень, 2010. – 368 с.
271. Петрочко Ж. В. Соціально-педагогічні виховні технології у викликах часу / Ж. В. Петрочко // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 1. – С.17-27.
272. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – Москва : Прогресс, 1985. – 312 с.
273. Пінчук Н. І. Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Іванівна Пінчук ; Ун-т менедж. освіти. – Київ, 2010. – 20 с.
274. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – Москва : Просвещение, 1972. – 216 с.
275. Повалій Л. В. Батьки і діти: як досягти взаєморозуміння / Л. В. Повалій // Шкільний світ. – 2003. – № 3/179. – С.3-5.
276. Повалій Л. В. Взаємодоповнююча роль школи і сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л. В. Повалій // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: зб. наук. пр. – Суми, 2013. – Вип. 8. – С.32-38.
277. Повалій Л. В. Виховання гуманних взаємин підлітків з батьками в умовах неповної сім'ї / Л. В. Повалій // Січневі педагогічні читання: національні та загальнолюдські цінності освіти в полі культурному суспільстві (історія та сучасність). – 2007. – С.165-168.

278. Повалій Л. В. Виховання дітей у сім'ях різного типу: метод. рек. / Л. В. Повалій, О. Л. Хромова. – Київ : Науковий світ, 2010. – Ч.2.: Виховання дітей у неповних сім'ях / Л. В. Повалій. – Київ : Наук. світ, 2010 – 44 с.
279. Повалій Л. В. Виховання дітей у сім'ях різного типу: метод. рек. / Л. В. Повалій, О. Л. Хромова. – Київ : Науковий світ, 2010. – Ч.3. Зміст, форми і методи виховання дітей у сім'ях різного типу / Л. В. Повалій, О. Л. Хромова. – 47 с.
280. Повалій Л. В. Виховання підлітків : лекції для батьків / Л. В. Повалій // Сільська школа України. – 2004. – №8/80. – С.7-12.
281. Повалій Л. В. Виховання підлітків у неповній сім'ї: Навчально-методичний посібник / Л. В. Повалій. – Київ : Педагогічна думка. – 2008. – 104 с.
282. Повалій Л. В. Вплив сімейних відносин і стилів батьківського виховання на поведінкові прояви підлітків / Л. В. Повалій // Тенденції розвитку девіантної поведінки неповнолітніх та між секторальна стратегія її профілактики в сучасних умовах: зб. наукових статей учасників методологічного пошукового семінару. – Київ, 2007. – С. 38-40.
283. Повалій Л. В. Гуманізація батьківсько-дитячих взаємин як передумова повноцінного виховання дитини / Л. В. Повалій // Наукові записки: збірник наукових статей. – Київ, 2011. – Вип. LXXXVIII (98). – С. 172-178.
284. Повалій Л. В. Дослідження стану сформованості готовності підлітків з неповної сім'ї до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками / Л. В. Повалій, Ю. І. Сидоренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2009. – Вип. 13, книга 2. – С.112-121.
285. Повалій Л. В. Етнопедагогічні джерела педагогіки гуманізму / Л. В. Повалій // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький, 2012. – Вип. 13. – С.277-281.
286. Повалій Л. В. Зарубіжні теоретичні підходи до проблеми батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї / Л. В. Повалій // Наукові записки: збірник наукових статей. – Київ, 2012. – Випуск СІІ (103). – С. 180-188.
287. Повалій Л. В. Концептуальні підходи до аналізу насильства в сім'ї / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та

- учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград, 2010. – Вип. 14, кн.1. – С.358-367.
288. Повалій Л. В. Концептуальні підходи до формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї / Л. В.Повалій // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. – 2011. – Вип.. 1. – С.56- 58.
289. Повалій Л. В. Особливості батьківсько-дитячих взаємин у руслі гуманізації виховного процесу / Л. В. Повалій // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – 2012. – С. 454-467.
290. Повалій Л. В. Особливості взаємин батьків і дітей у сучасній сільській родині / Л. В. Повалій // Збірник наук. праць Української Академії державного управління при Президентові України. – Київ, 2001. – С.36-42.
291. Повалій Л.В. Особливості виховання підлітків в різних типах неповної сім'ї / Л. В. Повалій // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – Вип. 34. – С.16-19.
292. Повалій Л. В. Перспективні напрями взаємодії школи з неповною сім'єю / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2006. – Вип.9, Кн. 1. – С.298-303.
293. Повалій Л. В. Перспективні напрями роботи класного керівника з неповною сім'єю / Л. В. Повалій // Наукові записки. Серія Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2009. – Вип. 26. – С. 345-348.
294. Повалій Л.В. Підвищення педагогічної культури батьків як одна із умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л. В. Повалій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психолого-педагогічні науки». – 2014. – Випуск 27. – С.101-103.
295. Повалій Л. В. Проблема гуманних батьківсько-дитячих взаємин: теоретичний аспект / Л. В. Повалій // «Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» : Науковы часопіс : Гродна, 2014. – №2 (179). – С. 81-87.
296. Повалій Л. В. Профілактика насильства в сучасній сім'ї : теоретичний і прикладний аспекти: книга в газеті / Л. В. Повалій // Шкільний світ. – 2011. – лютий, №3 (87). – 31 с.
297. Повалій Л. В. Работа с родителями по проблеме формирования гуманних батьківсько-дитячих взаємин в семье / Л. В.

- Повалій // «Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» : Наукowy часопіс : Гродна, 2015. – №2 (195). – С. 90-95.
298. Повалій Л.В. Робота школы з павышэння рівнів сформованості гуманних взаемін батьків з дітьми підліткового віку / Л. В. Повалій // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – 2014. – №3. – С. 258-264.
299. Повалій Л. В. Соціально-педагогічні аспекти формування відповідального батьківства (Спеціальний випуск за матеріалами науково-практичної конференції «Актуальні проблеми державної сімейної політики» 28 травня 2010 року) / Л. В. Повалій // Науково-практичний журнал «Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді і спорту». – 2010 – №1-2. – С.50-53.
300. Повалій Л. В. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї: науково-методичний посібник / Л. В. Повалій, В. Г. Постовий, А. В. Барило [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
301. Повалій Л. В. Специфіка батьківсько-дитячих взаемін у сучасній сім'ї / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград, 2012. – Вип. 16, кн.1. – С.233-240.
302. Повалій Л. В. Специфіка виховання сучасних підлітків у неповній сім'ї / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип. 8, кн. 1. – С. 287-292.
303. Повалій Л. В. Структурно-функціональна модель сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаемін у роботі школи з сім'єю / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – Кіровоград, 2013. – Вип. 17, кн.2. – С. 171-181.
304. Повалій Л. В. Теоретичні аспекти профілактики насильства в сучасній сім'ї / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Випуск 11. – С.309-316.
305. Повалій Л. В. Теоретичний аналіз поняття гуманних батьківсько-дитячих взаемін / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 15, книга 1. – С.159-168.

306. Повалій Л. В. Українські народні традиції морально-етичних взаємин батьків і дітей в сучасній родині / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 1999. – Кн. 2. – С.74-80.
307. Повалій Л. В. Формування гармонійних взаємин між батьками і підлітками в сім'ї як психолого-педагогічна проблема /Л. В. Повалій, Ю. І. Назаренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2007. – Вип.10, кн.ІІ. – С.244-251.
308. Повалій Л. В. Форми і методи християнсько-морального виховання підлітків у сучасній сім'ї / Л. В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Житомир, 2005. – Вип. 7. – С.159-165.
309. Повалій Л. В. Формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї: теоретико-методологічний аспект / Л. В. Повалій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2011. – №19 (72) – С.222-229.
310. Повалій Л. В. Характеристика разных типов семей в контексте формирования гуманных родительско-детских взаимоотношений / Л. В. Повалій // Доклады Казахской академии образования. Серия «Общая педагогика, история педагогики и образования. Этнопедагогика. – 2014. – № 1/2. – С. 48-56.
311. Полевая М. В. Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Полевая Марина Владимировна ; Институт педагогических инноваций РАО. – Москва : Прогресс, 1998. – 187 с.
312. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // [Електронний ресурс]/ – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
313. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А. С. К, 2006. – 192 с.
314. Пономарів О. Д. Культура слова. Мовностилістичні поради : навчальний посібник / О. Д. Пономарів. – 3-тє вид., стер. – Київ : Либідь, 2008. – 240 с.
315. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика (серия «Педагогика и гуманизм) : учебное пособие / Е. Б. Попов. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2003. – 156 с.

316. Попова И. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей / И. Попова, Л. Малина, А. Зякина // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 6. – С. 72-80.
317. Попова С. І. Педагогічна підтримка в роботі вчителя і класного керівника / С. І. Попова. – Москва : Центр Педагогічний пошук, 2005. – 176 с.
318. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий. – Київ : Освіта, 1994. – 63 с.
319. Постовий В. Сім'я і родинне виховання : концепція / В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексеєнко, О. Докукіна, Н. Стрельнікова // Рідна школа. – 1996. – № 11/12 (804-805). – С.15-20.
320. Постовий В. Г. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах / В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Докукіна [та ін.]. – Київ : ІЗМН, 1998. – 80 с.
321. Приходько Ю. О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Ю. О. Приходько ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 205 с.
322. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
323. Приходько Ю. О. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності: навч.-метод. посіб. / Ю. О. Приходько, К. В. Савченко. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 60 с.
324. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / І. Д. Бех, Т. Ф. Алексеєнко, В. Г. Постовий [та ін.] // Родинно-сімейне виховання. – 2010. – № 33 (545). – С. 23-25.
325. Програма з педагогіки / Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант / А. М. Бойко, І. Ф. Кривонос, В. С. Лутфуллін [та ін.]. – Київ : ІСДО, 1996. – 56 с.
326. Програма формування педагогічної культури батьків / В. Г. Постовий, О. Л. Хромова, Т. Ф. Алексеєнко [та ін.] ; [за ред. В.Г.Постового]. – Київ : Державний центр соціальних служб для молоді, 2003. – 108 с.
327. Психоанализ в развитии : сборник переводов / З. Фрейд, Ш. Ференци, М. Кляйн [и др.] – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 176 с.
328. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силаевой. – Москва : Академия, 2002. – 192 с.

329. Психология : словарь / за ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – Москва : Прогресс, 1990. – 450 с.
330. Работа с семьей по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: современные социально-психолого-педагогические подходы : учеб.-метод.пособие / С. Ю. Галиева, В. В. Коробкова, Л. А. Метлякова [и др.] ; Перм. гос. гуманитар. пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 155 с.
331. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / Дж. Равен. – Москва : Когито-центр, 2002. – 97 с.
332. Радчук Г. К. Сімейне виховання (освітній тренінг для батьків) : навч.-метод. посіб. / Г. К. Радчук, О. В. Тіунова. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 121 с.
333. Рахманина И. Н. Влияние межличностных отношений в семье на социально-психологическую адаптацию личности подростка: дисс. ...канд. псих. наук : 19.00.13 / Рахманина Ирина Николаевна ; Астраханский государственный ун-т. – Астрахань, 2006. – 184с.
334. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
335. Ржепецький Л. А. Засади християнської педагогіки у соціокультурному просторі (до проблем виховання особистості) : навч. вид. / Л. А. Ржепецький. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. – 52 с.
336. Роговець О. В. Громадянське виховання молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Роговець Олена Володимирівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2013. – 19 с.
337. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.
338. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: навч. посіб. для вищ. нав. закл. / К. Роджерс. – Київ, 2001 – Т.1. – С.126-145.
339. Родители и дети. Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – Москва : Когито-Центр, 2003. – 230 с.
340. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X–поч. XX ст.) : нариси / М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко [та ін.]. – Київ : Радянська школа, 1991. – 381 с.

341. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
342. Романова І.А. Позаурочна діяльність молодших школярів [Електронний ресурс] // І. А. Романова // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Херсон, 2013. – № 63. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_63/41.pdf.
343. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с.
344. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
345. Руденко Н. В. Міжособистісні взаємини студентів як психолого-педагогічна проблема : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – Вип. 2. – С. 250-255.
346. Руденко Т. П. Молода сім'я в сучасній Україні : соціально-філософський аналіз : дис... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Тамара Петрівна Руденко ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2004. – 346 с.
347. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 304 с.
348. Савка В. І. Сім'я та соціум: проблеми взаємодії : монографія / В. І. Савка, Н. А. Уманець. – Львів : Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2008. – 177 с.
349. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академія, 2011. – 395 с.
350. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин. – Дрогобич : Відродження, 1998. – 142 с.
351. Сагоякова Н. Ф. Воспитание гуманности у младших подростков на этнокультурных традициях хакасов: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Сагоякова Наталья Федоровна ; Государственный науч. – исслед. ин-т семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ. – Москва, 1999. – 136 с.
352. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир ; пер. И. Авидон. – СПб. : Ювента, 2000. – 283 с.
353. Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – № 6. – С.5-25.
354. Семейное воспитание : краткий словарь / И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. – Москва : Политиздат, 1990. – 319 с.

355. Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ : Веселка, 1998. – 209 с.
356. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
357. Сенатор С. Ю. Формирование гуманных взаимоотношений в многонациональных коллективах младших школьников общеобразовательных учреждений : дисс. докт. пед. наук : 13.00.01 / Сенатор Светлана Юргеновна ; Моск. государственный открытый педаг. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2004. – 405 с.
358. Сербенська О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : посібник / О. Сербенська, Ю. Редько, О. Федик. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.
359. Сериков В. В. Компетентнісна модель: від ідеї до освітньої програми / В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10.
360. Сім'я і діти: програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко, З. Г. Зайцева, В. О. Мартиненко, О. М. Доукіна [та ін.] ; [за заг. ред. В. Г. Постового]. – Київ : ІЗМН, 1997. – 50 с.
361. Сім'я і родинне виховання : концепція / В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексеєнко [та ін.] // Рідна школа. – 1996. – № 11/12 (804-805). – С.15-20.
362. Сидоренко Ю. І. Формування гармонійних взаємин батьків і підлітків у неповній сім'ї : дис... канд. пед.наук : 13.00.07 / Сидоренко Юлія Ігорівна; Східноукраїнський нац. ун-т ім. В.Даля. – Київ, 2016. – 235 с.
363. Сикевич З. В. Социологическое исследование : практ. руководство / З. В. Сикевич. – СПб. : Питер, 2005. – 320 с.
364. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пос. / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов ; [под ред. В.А. Сластенина]. – Москва, 2000. – 216 с.
365. Скиннер Р. Семья и как в ней уцелеть / Р. Скиннер, Дж. Кмиз ; [пер. с англ. Н. М. Падалко]. – Москва : Класс, 1995. – 272 с.
366. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : монографія / Н. І. Скрипник. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. – 153 с.

367. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська – Київ : Каравела, 2006. – 344 с.
368. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально – виховній роботі : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.09 / Слесик Катерина Митрофанівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 256 с.
369. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський]. – Тернопіль : Астон, 2001. – 176 с.
370. Словник української мови / І. Білодід, П. Горещкий [та ін.] ; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Т.1. – Київ : Наукова Думка, 1970. – 799 с.
371. Смехов В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье / В. А. Смехов // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 83-92.
372. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
373. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С.16-19.
374. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – 2-е изд. Москва, 2000. – 225 с.
375. Соловьева Н. Р. Воспитание гуманистических межличностных отношений подростков во внеучебной деятельности : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Соловьева Наталья Рудольфовна ; УГАФК. – Челябинск, 2000. – 167 с.
376. Сопівник І. В. Дослідження готовності молоді до відповідальних сімейних відносин / І. В. Сопівник // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2015. – Вип. 230. – С.176-182.
377. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї : науково-методичний посібник / авт. кол. Л. В. Повалій, В. Г. Постовий, А. В. Барило [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
378. Спенсер Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза) / Г. Спенсер. – Киев : Ника-Центр, 1997.
379. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – Київ : ІСДЩ, 1996. – 288 с.

380. Стефановська Т. А. Класний керівник: Функції та основні напрями діяльності : навчальний посібник для вузів / Т. А. Стефановська. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академія, 2006. – 192 с.
381. Столяренко Л. Д. Основы психологии личности / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/д : Феникс, 1997. – 247 с.
382. Стьопіна О. Г. Провідні гуманістичні концепції у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. / О. Г. Стьопіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. – Луганськ, 2008. – Вип. 2(25).
383. Сухомлинська О. В. Про стан теорії та практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С.3-4.
384. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес : особливості сучасних трансформаційних змін / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2-6.
385. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1978. – 263 с.
386. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 1. : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський. – 582 с.
387. Сухомлинський В. О. Вогнегривий коник : Казки. Притчі. Оповідання / В. О. Сухомлинський ; [уп. і передмова О. В. Сухомлинської]. – 2-е вид. – Київ : Вікар, 2008. – 256 с.
388. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1985. – 270 с.
389. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Акта , 2012 – 564 с.
390. Сухомлинский В. А. Трудные судьбы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Знание, 1967. – 79 с.
391. Тадеєва І. М. Виховання в учнів молодших класів гуманних якостей в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ірина Миколаївна Тадеєва ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 21 с.
392. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / ред. кол. О. В. Сухомлинська [та ін.] ; АПН України ; Ін-т пробл. виховання. – Київ , 2002. – 206 с.

393. Тернопільська В. И. Нравственные ценности младших школьников: технологии воспитания : пособие / В. И. Тернопільська, М. А. Федорова. – Verlag : LAPLAMBERT Academic Publishing, 2015. – 182 с.
394. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навч. посіб. / Т. М. Титаренко. – 2-е вид. – Київ : Каравела, 2013. – 372 с.
395. Ткаченко М. В. Педагогічні умови виховання гуманності як професійно-значимої якості особистості вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ткаченко Майя Вікторівна ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Київ, 1996. – 24 с.
396. Торохтій В. С. Методика діагностики психологічного здоров'я сім'ї / В. С. Торохтій // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 51-68.
397. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики / М. Г. Тофтул. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 415 с.
398. Трухін І. О. Виховна робота з учнями молодшого шкільного віку / І. О. Трухін, О. Т. Шпак // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 9-17.
399. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : методичні матеріали до тренінгу / упор. І. В. Братусь, Г. М. Лактіонова. – Київ : Науковий світ, 2004. – 86 с.
400. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы : Избранные педагогические сочинения: в 2т. / К. Д. Ушинский. – Москва, 1976. – Т.1. – С.32-36.
401. Фалькович Т. А. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей / Т. А. Фалькович // Вестник образования. – 2001. – № 8. – С.24-28.
402. Федорова М. А. Змістова характеристика моральних цінностей молодших школярів / М. А. Федорова // Молодь і ринок. – 2016. – С. 56-62.
403. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Тетяна Євгеніївна Федорченко ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2013. – 44 с.
404. Філософський енциклопедичний словник / [ред. В. І. Шинкарук] ; НАН України ; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с. – с. 134-135.

405. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах / В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Докукіна [та ін.] ; відп. ред. В. Г. Постовий. – Київ : ІЗМН, 1998. – 80 с.
406. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. – Москва : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
407. Формування сімейних цінностей в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : посібник / Л. В. Гончар, І. М. Мачуська, К. М. Павицька, А. В. Хижняк ; за заг. ред. Л. В. Гончар. – Харків : Друкарня Мадрид, 2016. – 176 с.
408. Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах : монографія / Л. В. Гончар, Т. В. Кравченко, І. М. Мачуська, К. М. Павицька, А. В. Хижняк ; за заг. ред. Л. В. Гончар. – Харків : Друкарня Мадрид, 2016. – 176 с.
409. Фрейд А. Детская сексуальность и психоанализ детских психоневрозов / А. Фрейд, З. Фрейд. – СПб. : Б.С.К., 2000. – 316 с.
410. Фромм А. Азбука для родителей / А. Фромм. – 3-е изд., сокр. – Москва : Знание, 1994. – 288 с.
411. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / перевод Л. А. Чернышёвой. – Москва : Педагогика, 1990. – 160 с.
412. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – 1988. – С. 314-356.
413. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации [Электронный ресурс] / Х. Хартман. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с. – Режим доступа : http://www.psychol-ok.ru/hartmann/epipal_01.html.
414. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – Москва : Мысль, 1979. – 367 с.
415. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование). / А. Харчев, М. Мацковский. – Москва : Статистика, 1978. – 224 с.
416. Хачатрян Л. Состояние воспитательного потенциала современной российской семьи / Л. Хачатрян, Н. Кабанова // Вестник Пермского университета. Философия, психология, социология. – 2013. – №1 (13). – С.2-11.
417. Хоментаскас Г. Т. Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи : дисс.... канд. психол.наук :

- 19.00.01 / Хоментаскас Гинтарас Теодорович. – Москва, 1984. – 220 с.
418. Хоркхаймер М. Диалектика просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – СПб. : Ювента, 1997. – 60 с.
419. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – СПб. : Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. – 224 с.
420. Хоружа Л. Л. Соціологія виховання : навч.-метод.посіб. / Л. Л. Хоружа. – Київ : Київськ.ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 124 с.
421. Хромова О. Л. Батьківські збори у 5-9 класах : метод. розробки для занять з батьками учнів 5-9 класів /О. Л. Хромова // Шкільний світ. – 2010. – грудень. – 120 с.
422. Хромова О. Л. Сучасні форми взаємодії педагога і батьків молодших школярів / Хромова О. Л. // Робота з батьками молодших школярів: / упорядник Т. М. Бишова. – Київ : Шкільний світ, 2008. – С. 5–11.
423. Хромова О. Л. Формування позитивного Я-образу у дітей підліткового віку / О. Л. Хромова, Т. В. Кравченко // Виховна діяльність сучасної сім'ї. – 2001. – С. 22-29.
424. Хуторський А. В. Ключові компетенції та освітні стандарти [Електронний ресурс] / А. В. Хуторський // Доповідь на відділенні філософії освіти та теорії педагогіки. – 2002. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.
425. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
426. Цветков С. А. Психология отношений : вопросы, проблемы, подходы / С. А. Цветков // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 132-140.
427. Черенков М. М. Філософсько-історичне переосмислення європейського гуманізму: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Михайло Миколайович Черенков ; Донецький національний університет. – Донецьк, 2003. – 17 с.
428. Черенцова Л. А. Взаимодействие школы и семьи в формировании гуманистической направленности личности младшего школьника : дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Черенцова Лариса Анатольевна ; Удмуртский госс. ун-т. – Ижевск, 2002. – 161 с.
429. Числовська Н. В. Вплив сім'ї на формування шкідливих звичок у дітей / Н. В. Числовська, З. А. Шкіряк-Нижник, І. В. Царенко та ін. //

- Матеріали круглого столу «Сучасна загально-освітня школа та репродуктивне здоров'я». – 2003. – С. 81-82.
430. Чтобы личность состоялась. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – Москва, 1997. – С.158-175.
431. Чуприна А. А. Семья как сфера духовно-нравственного становления личности подростка : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.00 / Анжела Анатольевна Чуприна. – Ставрополь, 2005. – 28 с.
432. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
433. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : монографія / В. М. Шахрай. – Біла Церква : Видавець Пшонківський О. В., 2016. – 404 с.
434. Шеин М. Б. Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой : дис. ...канд..пед.наук [Электронный ресурс]: 13.00.01 / Шеин Михаил Борисович. – Уфа, 2013. – 242 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-i-realizatsiya-vospitatelnogo-potentsiala-semi-v-usloviyakh-sotsialnogo-partnerstva#ixzz4bkqpujbj>.
435. Шемшуріна А. Моральне виховання школярів / А. Шемшуріна // Виховна робота. – 2005. – № 7 (8). – С.6-14.
436. Шефер Ч. Игровая семейная психотерапия / Ч. Шефер, Л. Кэри. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.
437. Шинкарук В. І. Поняття культури. Філософські аспекти / В.І.Шинкарук // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. – 1996. – С.8-61.
438. Шкільна І. М. Виховання гуманістичних цінностей старших підлітків у взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шкільна Ірина Миколаївна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2014. – 19 с.
439. Школа для батьків / В. Бондаровська, К. Бабенко, О. Возіянова [та ін.]. – Київ : Батискаф ; Аванпост-Прим, 2003. – 320 с.
440. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні : колективна монографія / під кер. Лібнової Е. М. – Київ : АДЕФ-Україна, 2008. – 256 с.

441. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 218 с.
442. Шустер В. А. К проблеме изучения поведения и поступков личности / В. А. Шустер // Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности. – 1988. – С.41-52.
443. Шутова В. А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего возраста: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.06 / Шутова Виктория Александровна ; Смоленский гос. пед. ун-т. – Смоленск, 1999. – 214 с.
444. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни / Н. Е. Щуркова – Москва : Педобщество России, 2000. – 192 с.
445. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.
446. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон, АПН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Просвещение, 1966. – 292 с.
447. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1991. – 128 с.
448. Ясякевич Г. Я. Формування гуманного ставлення молодших школярів у позанавчальній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ясякевич Гражина Янівна ; Український держ. Педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 1997. – 25 с.
449. Burgess E.W. The Family in a Changing Society / E. W. Burgess // American Journ. Sociol. – Chicago, 1948. –Vol. 53. – P. 8.
450. Erickson M. The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample / M. Erickson, A. Sroufe, B. Egeland // Monographs of the Society of Research in Child. –Devel, 1985. – V. 50. – P. 147-166.
451. Fabes R. A. Odor communication and child parent interaction Text / R. A. Fabes // Biological perspectives on the family Newbury. Park etc. – 1988 – P. 78-95.
452. Family Life and Family Policies in Europe / Ed. by F.-X. Kaufmann, A. Kuijsten, H.-J. Schulze, K. Strohmeier. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – Vol. 2. – P. 419-491.
453. Frankfurt H. G. Taking ourselves seriously and getting it right / H. G. Frankfurt. – Stanford : Stanford University Press, 2006. – 119 p.

454. Hayslip B. Grandparents raising their grandchildren: A review of the literature and suggestions for practice / B. Hayslipp, Jr, & Kaminski P.L. // *The Gerontologist*. – 2005. – Vol. 45(2). – P. 262–269.
455. Kamaruddin N. Impact of time spent in parents-children communication on children misconduct / N. Kamaruddin // *American Journal of Applied Sciences*. – 2012. – Vol. 9 (11). – Access Mode : <http://studentmanuscript.com.ua/a183265referat-temu-parents.html>.
456. Minuchin S. Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy / S. Minuchin, M. P. Nichols. – New York : The Free Press, 1993. – 312 p.
457. Rogers K. On becoming a person : A Therapist's View of Psychotherapy / K. Rogers. – Boston : USA, 1994. – 267 p.
458. Schaefer E. S. Children's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) / E. S. Schaefer // *Child. Devel.* – 1965. – Vol. 36 – P. 413-424.
459. Schuts W. Here comes everybody: Bodymind and encounter culture / W. Schuts. – NY : Harper & Row, 1971. –.153 p.
460. Siegal M. Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? / M. Siegal // *Developmental Review*. – 1987. – № 7. – P. 183-209.
461. Talcott P. The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects / P. Talcott // *The American Sociologist*. – 1996. – Vol.27 (4). – P.13-23.
462. Van den Berghe Pierre L. From the Popocatepetl to the Limpopo / L. Van den Berghe Pierre // *Authors of Their Own Lives: Intellectual Autobiographies by Twenty American Sociologists*. – 1990. – P. 410-431.
463. Wahler R. G, Winkel G. H., Peterson R. F. & Morrison D. C. Mothers as behavior, therapists for their own children / R. G. Wahler, G. H. Winkel, R. F. Peterson & D. C. Morrison. – *Behavior Research and Therapy*, 1964. — P. 1. – P. 305-312.
464. Weber K. *Psychologie* / K. Weber. – H. Keup, Hamburg, 2001. – 173 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Вибір» (за Н.Шагай)

Мета: виявити рівень розуміння школярами моральних норм і правил поведінки, що характеризують гуманні взаємини

Інструкція: після розповіді педагога про Петрика діти вибирають і обводять кружечком правильні відповіді.

Як Петрик захотів стати добрим

Жив собі злий хлопчик, якого звали Петрик. Одного разу він дуже засмутився, оскільки з ним ніхто не хотів товаришувати. Петрик вирішив стати добрим і пішов у країну «Доброта». Там він хотів зустрітися з царицею Гуманністю, яка б йому допомогла. Цариця була дуже зайнята, тому вона написала мудрі поради на аркушах паперу. Коли Петрик вже повертався додому, то побачив злого чаклуна, який прагнув будь-що йому нашкодити. Для цього він змусив Петрика взяти з собою злі поради, написані також на аркушах паперу. Коли Петрик прийшов додому, то побачив, що всі аркуші доброї цариці і злого чаклуна змішалися. Дорогі діти! Давайте допоможемо хлопчику знайти мудрі поради цариці Гуманності, а для цього потрібно дати правильні відповіді на питання.

1. *Що означає бути доброзичливим?*

- а) бажати всім добра і робити тільки хороші вчинки;
- б) робити людям добрі вчинки лише тоді, коли тобі їх роблять;
- в) допомагати старшим, друзям час від часу;
- г) не жити за законами «добра».

2. *Щедрість означає:*

- а) інколи дарувати подарунки;
- б) бути щедрим на добрі справи, любити дарувати подарунки;
- в) дбати лише про себе;
- г) ділитися своїми речами, іграшками з тими дітьми, які також діляться з тобою.

3. *Турбуватися про людей – це:*

- а) охоче допомагати батькам, вчителям, друзям, всім тим, хто цього потребує;
- б) надавати допомогу тим, хто попросить;
- в) надавати допомогу лише за виноградом;
- г) не допомагати батькам.

4. *Поважати батьків, старших – це:*

- а) бути привітним по відношенню до батьків, коли вони самі привітно до тебе ставляться;
- б) не ввічливо ставитися до людей;

в) виконувати доручення батьків лише тоді, коли вони самі попросять;

г) слухатися батьків, старших та охоче їм допомагати.

5. Чуйна людина – це:

а) людина, яка уважна і турботлива до інших;

б) людина байдужа;

в) людина, яка турбується про інших тоді, коли хоче звернути на себе увагу;

г) ввічлива людина.

Обробка даних:

Відповіді 1-а, 2-б, 3-а, 4-г, 5-а оцінюються в 4 бали; відповіді 1-б, 2-г, 3-б, 4-в, 5-г – в 3 бали; відповіді 1-в, 2-а, 3-в, 4-а, 5-в – в 2 бали; відповіді 1-г, 2-в, 3-г, 4-б, 5-б – в 1 бал.

Високий рівень розуміння школярами моральних норм і правил поведінки, що характеризують гуманні взаємини визначається, коли учень набрав 16 -20 балів, вище середнього – 11-15 балів; середній – 5- 10 балів та низький рівень – 1-4 бали.

Додаток Б

Тест «Заверши історію»

(модифікований варіант методики І. Дерманової)

Мета: виявити рівень усвідомлення дітьми молодшого шкільного віку моральних норм, що відповідають нормам гуманної поведінки. Дослідження проводять індивідуально.

Інструкція до тесту

Вчитель: «Я буду розповідати історії, а тобі потрібно їх завершити».

Історія 1. Тато, мама і Наталя поїхали в суботу відпочивати на річку. Тато вудив рибу, мама засмагала на березі, а Наталка біля неї гралась. Тато піймав кілька рибин, приніс їх мамі і сказав: «Час обідати. Засмаж, будь ласка, цю рибу, поки я складатиму вудки. Попроси Наталю тобі допомогти». Тоді Наталя відповіла... Що відповіла Наталя? Чому? Як вона вчинила? Чому?

Історія 2. Каті на день народження мама подарувала красиву ляльку. Катя стала нею гратися. Тут до неї підійшла її молодша сестра Віра і сказала: «Я також хочу погратися цією лялькою». Тоді Катя відповіла...

Що відповіла Катя? Чому? Як вчинила Катя? Чому?

Історія 3. Василько і Максим гралися разом і зломали дорогу красиву іграшку. Прийшов тато і запитав: «Хто зламав іграшку?» Тоді

Василько відповів... Що відповів Василько? Чому? Як вчинив Василько? Чому?

Історія 4. Даринка і Роман дивилися цікавий мультфільм по телевізору. Тут прийшла бабуся і попросила переключити телевізор на інший канал, оскільки там починався фільм, який вона дуже хотіла переглянути. Роман відповів... Що відповів Роман? Як вчинив Роман? Чому?

Всі відповіді дитини, за можливістю дослівно, фіксуються в протоколі.

Обробка результатів тесту:

0 балів – дитина не може оцінити вчинки дітей.

1 бал – дитина оцінює поведінку дітей як позитивну чи негативну, проте оцінку не мотивує і моральну норму, яка відповідає нормам гуманної поведінки, не формулює.

2 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, проте не мотивує свою оцінку.

3 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей і мотивує свою оцінку

Додаток В

«Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї»

(за Д.Біджієвою)

При виборі відповідей на нижченаведені пункти шкали прихильності дитини необхідно підкреслити тільки одну відповідь на кожен пункт. Варіанти відповідей подані в дужках.

Якби я був (а) чарівником -то ...

1. Я б ніколи не розлучався (лась) з (мамою, татом, братом, сестрою, дідусем, бабусяю).

2. Я б ходив (а) по п'ятах невидимкою за (мамою; татом, братом, сестрою, дідусем, бабусяю).

3. Я б придумував (ла) сни, де завжди була б (мама, тато, брат, сестра, дідусь, бабуся).

4. Я б поділився (лась) своїм чаклунством з (мамою, татом, братом, сестрою, дідусем, бабусяю).

5. Я б подарував (а) незвичайний подарунок (мамі, татові, брату, сестрі; дідусеві, бабусі).

6. Я б створив (а) казкову машину для (мами, тата, брата, сестри, дідусі, бабусі).

7. Я б побудував (а) найкрасивіший палац для (мами, тата, брата, сестри, дідусі, бабусі).

8. Я б взяв (а) з собою на безлюдний казковий острів (маму, тата, брата, сестру, дідуся, бабусю).

9. Я б спік (ла) найсмачніший пиріг для (мами, тата, брата, сестри, дідуся, бабусі).

10. Я б одягнув (а) в найкраще вбрання (маму, тата, брата, сестру, дідуся, бабусю).

Після відповідей дитини на все 10 пунктів підрахуйте загальну кількість вибірок кожного члена сім'ї. Для легкості підрахунку прирівняти одну вибірку до одного балу. Розставте ці вибірки. Як правило, член сім'ї, який набрав найбільшу кількість балів, є членом сім'ї, до якого найбільше прив'язаний дитина. Член сім'ї, який набрав найменшу кількість балів або що не набрав жодного балу, найчастіше є джерелом дискомфорту дитини в сім'ї.

Додаток Д

Методика «Що таке добре і що таке погано»

(за І.Дермановою)

Тестовий матеріал: наведіть приклади:

- принципового вчинку;
- зла, які заподіяли їм інші люди;
- хорошої справи, свідком якої вони стали;
- справедливого вчинку їхнього однокласника чи когось із дорослих;
- прояву відповідальності;
- прояву безвідповідальності тощо.

Інтерпретація результатів.

Рівень сформованості понять щодо моральних якостей оцінюється за 3-бальною шкалою:

1 бал – у дитини сформовані хибні уявлення щодо конкретного етичного поняття;

2 бали – уявлення про етичне поняття правильне, але недостатньо чітке і повне;

3 бали – сформоване повне і чітке уявлення про етичне поняття.

Додаток Е

«Вивчення самооцінки особистості школяра»

(за Н. Щурковою)

Мета: знаходження якісного вираження рівня самооцінки методом набору слів, які відповідають „ідеалу” та „антиідеалу”.

Інструкція: перед вами перелік позитивних якостей і перелік негативних якостей (по 10 якостей у кожному стовпчику). Підкресліть ті, які є у вас.

«Ідеал»	«Антиідеал»
товариськість	хвалькуватість
доброта	грубість
приятність	нестриманість
справедливість	боязливість
ввічливість	зздрісність
доброзичливість	брехливість
чесність	жадність
турботливість	забіякуватість
правдивість	жорстокість
активність	образливість

Інтерпретація результатів:

Якщо у переліку «Ідеал» підкреслено 8 – 9 якостей, коефіцієнт дорівнює 0,9 або 0,8. Це є свідченням завищеної самооцінки. Така ж картина за «Антиідеалом» – свідчення заниженої самооцінки.

Додаток Ж

Опитувальник «Здатність співпереживати»

(за А.Мегрбяном, Н.Епштейном)

Мета: виявлення емоційної чуйності, відгуку, розуміння тощо на основі емоційного досвіду і шляхом емоційних асоціацій та перенесень.

Методика містить 20 тверджень, які передбачають згоду чи незгоду підлітків за кожним з них; після тестування здійснюється підрахунок кількості балів. Чим більша сума, тим яскравіше виражені в учасників експерименту емпатійні тенденції.

1. Мене тривожить, якщо я бачу, що мою маму (батька) щось турбує і вона (він) засмучена (засмучений).
2. Якщо поряд зі мною хтось нервується, я також починаю нервувати.
3. Я дуже хвилююся, якщо в нашій сім'ї якісь неприємності.
4. Мене засмучує, коли батьки сваряться.
5. На мій настрій дуже впливає настрої моїх батьків.
6. Я дуже переживаю, якщо моя мама (батько) хворіють чи у них виникають неприємності.
7. Я переживаю, якщо на мене звертають мало уваги в сім'ї.
8. Коли я бачу, як плаче мама, мені теж хочеться плакати.

9. Я засмучуюсь, якщо мамі (батькові) роблять зауваження із-за моєї поведінки.
10. Я радію, коли мене хвалять.
11. Коли я слухаю розповідь, читаю книжку або слухаю, як читають її інші, то переживаю так, ніби все це відбувається в дійсності.
12. Я дуже люблю дарувати власноруч зроблені подарунки мамі, батькові, іншим членам сім'ї.
13. Мені приємно, коли батьки дарують подарунки братикові (сестричці).
14. Я радію, коли батьки у гарному настрої.
15. Мене дратує, коли мене критикують, звинувачують.
16. Я залюбки допомагаю мамі (батькові) виконувати якісь справи.
17. Я радію, якщо ми всією сім'єю їдемо відпочивати.
18. Я переживаю, якщо хворіє бабуся.
19. У нас із мамою (батьком) є багато спільних інтересів.
20. Я засмучуюсь, якщо мене не розуміють у сім'ї.

Ключ:

1 ствердна відповідь дорівнює 1 балу.

0-5 балів – низький рівень емпатії;

6-10 балів – середній;

11-15 балів – вище середнього;

16- 20 балів – вищий рівень здатності до емпатійних переживань.

Додаток 3

Методика «Вибір» (авторська)

Ситуація 1. Ти виходиш з будинку, щоб йти на каток і раптом помічаєш, що знайомому діусеві, що мешкає в сусідньому будинку, зле. Твої дії: а) допоможеш діусеві (позву на допомогу, викличу «швидку», принесу води тощо); б) почекаю, коли хтось інший допоможе йому, а потім піду в своїх справах; в) піду на каток, наче нічого не сталося.

Ситуація 2. Ти підходиш до підїзду і помічаєш сусідку, яка зносить коляску з дитиною зі східців. Твої дії: а) допоможеш винести коляску; б) допоможеш, якщо попросить; в) не зверну на сусідку уваги.

Ситуація 3. Ти сам (сама) вдома з молодшою сестрою. Вона упала з велосипеда і трохи поранила коліно. Твої дії: а) заспокою сестру і швидко надам першу медичну допомогу сестрі; б) зателефоную мамі з цього приводу; в) не зверну на це уваги, оскільки рана незначна.

Ситуація 4. Ти ненавмисне розбив (ла) красиву чашку з улюбленого маминого сервізу. З тобою в кімнаті малий брат, який ще не вміє говорити. Твої дії: а) признаюсь у зробленій ненавмисне шкоді і

попрошу вибачення у; мами; б) нічого не скажу – мама, можливо, не відразу замітить; в) скажу, що чашку розбив брат

Ситуація 5. У суботу батько збирається на риболовлю і просить тебе допомогти у зборах. Твої дії: а) допоможу батькові зібратись на риболовлю; б) попрошу маму або сестру це зробити; в) він вчора мені нічого про це не сказав, тому допомагати не буду – у мене свої справи.

Ситуація 6. Батько отримав довгоочікувану грошову премію, а ти вже давно сподівався на довгоочікуваний смартфон. Та він каже, що потрібні гроші на операцію знайомого. Твої дії: а) все одно буду канючити – він же обіцяв; б) мовчки прийму до відома ситуацію; в) віддам ще й свої гроші на операцію – здоров'я знайомого важливіше.

Ситуація 7. Зателефонувала бабуся, яка живе неподалік, і попросила купити ліки від простуди – трохи захворіла. Ти ж сидиш за уроками – завтра вирішальна контрольна. Твої дії: а) швидко зберуся і побіжу за ліками, а потім буду готуватися; б) спочатку підготуюся, потім піду – бабуся не дуже хвора, трохи почекає; в) скажу братові, щоб купив – це також його бабуся.

Ситуація 8. Мама прийшла втомлена, хоча на неї чекають ще домашні справи. Твої дії: а) допоможу мамі; б) коли попросить – допоможу; в) скажу, що мені ще треба зробити уроки.

Ситуація 9. Дідусь запросив додому своїх давніх друзів. Ти прийшов зі школи і бачиш, що вони разом спілкуються за чаєм. Твої дії: а) чемно привітаюсь, побажаю смачного, запропоную дідусеві свою допомогу; б) піду в свою кімнату і буду займатися своїми справами; в) не зверну на них уваги.

Ситуація 10. Уяви, що ти зустрів чарівника, який може виконати одне твоє бажання – для тебе чи для твоїх рідних. Що ти в нього найперше попросиш: а) найперше здоров'я для рідних; б) здоров'я для себе; в) грошей для себе.

Додаток К

Тест «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації»

(методика А. Аджиєва)

Мета: визначити у підлітків уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Спробуйте відверто відповісти на запитання: “Як ви, зазвичай, поводите себе в конфліктній ситуації чи під час суперечки?” Якщо вам властива та чи інша поведінка, поставте відповідну кількість балів після номера відповіді, що характеризує певний стиль вашої поведінки. Якщо, прочитавши відповідь, ви бачите, що саме таким чином ви поводите себе: часто – 3 бали; від випадку, до випадку – 2 бали; рідко – 1 бал.

Питання: “Як ви, зазвичай, поводите себе в конфліктній ситуації чи під час суперечки ?”

Відповіді:

Бали

1	Погрожую та вчиняю бійку	
2	Намагаюся прийняти точку зору супротивника, рахуюся з нею, як зі своєю	
3	Шукаю шляхи мирного виходу із конфлікту	
4	Припускаю, що не правий, навіть, якщо не можу повірити в це до кінця	
5	Уникаю супротивника	
6	Бажаю будь-яким чином добитися своєї мети	
7	Намагаюся з'ясувати, з чим я згодний, а з чим категорично ні	
8	Йду на компроміс	
9	Здаюсь	
10	Змінюю тему	
11	Наполегливо повторюю одну думку, поки не досягну свого	
12	Прагну найти джерело конфлікту, зрозуміти, з чого все почалось	
13	Потроху йду на поступки і, підштовхую тим самим поступатися	
14	Пропоную мир	
15	Намагаюся перевести все на жарт	

Обробка результатів тесту. Підрахуйте кількість балів під номерами 1, 6, 11 – це тип поведінки “А”. Коли ми підрахуємо бали за всіма показниками, ви отримаєте характеристики різних типів поведінки в конфліктній ситуації та визначите власний стиль.

Тип А – сума балів під номерами 1, 6, 11;

Тип Б – сума балів під номерами 2, 7, 12;

Тип В – сума балів під номерами 3, 8, 13;

Тип Г – сума балів під номерами 4, 9, 14;

Тип Д – сума балів під номерами 5, 10, 15;

Якщо ви набрали більше балів під буквою:

«А» – це жорсткий тип вирішення конфліктів – суперечок. Ви до кінця наполягаєте на своєму, захищаючи власну позицію. За будь-яких обставин ви прагнете виграти. Це тип людини, яка завжди права.

«Б» – «демократичний» стиль. Ви дотримуєтесь думки, що завжди можна домовитись. Під час суперечки ви пропонуєте інше рішення, яке б задовольнило обидві сторони.

«В» – «компромісний стиль». З самого початку ви згодні на компроміс, на пошук шляхів виходу із суперечки.

«Г» – «м'який» стиль. Свого противника ви «знищуєте» добротою. З готовністю погоджуєтесь з точкою зору противника, відмовляєтесь від своєї.

«Д» – стиль «уникання». Ваше кредо – «вчасно піти». Ви намагаєтесь не загострювати ситуацію, не доводити до конфлікту, до відвертого зіткнення.

Педагог пропонує підліткам проаналізувати результати тестування, порівняти їх із самооцінкою власної поведінки. Якщо є бажання обговорити власні результати тестування з однокласниками, педагог надає час для колективного аналізу. Під час бесіди педагог підводить підлітків до бесіди про конфлікти.

Додаток Л

Тестова картка для вимірювання прояву підлітками гуманних якостей

Якості особистості	Шкала оцінювання	Якості особистості
чуйність	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	байдужість
доброзичливість	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	недоброзичливість
милосердя	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	жорстокість
турботливість до батьків	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	байдуже ставлення до батьків
безкорисливість у допомозі іншим	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	корисливість у допомозі іншим
повага до батьків	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	неповага до батьків
альтруїзм	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	егоїзм
співпереживання	+ 2 + 1 0 - 1 - 3	черствість

Проблемні ситуації

(модифікований варіант методики В.Костіва)

1. Тебе запросили на день народження, і ти вже збирався вийти з дому, коли подзвонила мама і попросила зачекати до її повернення додому і не залишати молодшого брата самого. Твої дії:

а) буду чекати, але коли вона повернеться, всім своїм виглядом покажу, як вона мене образила;

б) візьму малого з собою – хай світ побачить і себе покаже;

в) зачекаю на маму вдома й зателефоную товаришу, щоб попередити про затримку.

2. Твоя бабуся захворіла, і мама перед тим, як піти на роботу, залишила тобі ліки та папірець, на якому розписано час, коли потрібно давати ліки. Раптом хтось подзвонив у двері. Це твої друзі запрошують тебе піти з ними. Як ти вчиниш?

а) бабуся наче задрімала – піду трішки погуляю з друзями, якщо щось знадобиться, вона може мені зателефонувати;

б) звичайно піду!

в) краще залишуся – бабуся може захотіти пити, а їй буде важко підвестися, до того ж скоро час приймати ліки.

3. Мама повернулася з роботи не в настрої. Як ти вчиниш?

а) чи варто переживати? Мабуть просто втомилася, відпочине і все мине.

б) зачинюся в кімнаті – в такі хвилини краще не попадатися їй на очі;

в) запитаю, як пройшов день.

4. Ти дала своїй подрузі почитати мамину улюблену книжку, а та її загубила. Що ти скажеш мамі?

а) просто куплю таку саму книжку, вона нічого не помітить;

б) скажу, що не знаю, куди вона поділась;

в) правду.

5. Ти пізно повертаєшся додому. У вікнах горить світло, а це значить, що батьки не сплять і чекають на тебе. Очікується не дуже приємна розмова. Що ти скажеш?

а) спробую пояснити, що добре провів час, що він сплинув не помітно і що більше такого не повториться;

б) чого це я повинен щось пояснювати? Зараз у будь-якому разі буде багато крику, щоб я не сказав;

в) це не про мене – я завжди телефоную і попереджаю, коли затримуюсь.

6. Ти завинив перед батьками, і ви не розмовляєте. Чи підеш ти перший на контакт?

а) спробую, але не буду казати «більше так не буду» – адже хто знає, що може статися, не хочу обманювати;

б) ні за що! Терпіти не можу просити вибачення, пройде кілька днів і все саме забудеться;

в) так, навіть якщо в тому, що сталося, є не тільки моя вина.

Додаток Н

Анкета для батьків

1. Що, на вашу думку, означає поняття «гуманність»?

2. Що означає поняття «гуманні взаємини»?

3. Чи вважаєте Ви власні взаємини з дитиною гуманними? Якщо так, то чому?

4. Якою має бути дитина, щоб заслуговувати на гуманні взаємини до себе?

5. Якими якостями має володіти батько (мати), щоб виявляти гуманність у взаєминах з дитиною?

6. Чи важливо виявляти стосовно дитини чуйність, милосердя, доброзичливість, співчуття, визнавати її гідність?

7. Що таке сердечність? Як можна виявити сердечність стосовно дитини?

8. Що таке чуйність? Як можна виявити чуйність стосовно дитини?

9. Що таке турботливість? Як можна виявити турботливість стосовно дитини?

10. Що таке милосердя? Як можна виявити милосердя стосовно дитини?

11. Що таке співчуття? Як можна виявити співчуття стосовно дитини?

12. Що означає «визнання гідності дитини»? Як можна його виявити?

Додаток П

Анкета для батьків

(за методикою І. Забродіної)

Мета: Виявлення рівня сформованості знань батьків про основи гуманних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку

Інструкція:

Шановні батьки, вам необхідно відповісти на питання анкети і поставити (+) у тому варіанті відповіді, який відповідає вашому:

п/п	Зміст запитання	Так знаю	Знаю, але повер- хово	Не знаю
1.	Як Ви вважаєте, чи може дитина молодшого шкільного віку (підліток) керувати своєю поведінкою, своїми емоціями?			
2.	Чи знаєте Ви, як потрібно слухати свою дитину, щоб вона усвідомила, що її розуміють?			
3.	Чи знаєте Ви, як ефективно потрібно заохочувати дитину?			
4.	Чи вважаєте Ви, що більшість проблем, які виникають у дитини в процесі навчання, у взаєминах з ровесниками, іншими людьми, пов'язані з недоліками сімейного виховання?			
5.	Як Ви вважаєте, чи завжди Ваші очікування стосовно дитини співпадають з її можливостями?			
6.	Чи може дитина молодшого шкільного віку повністю нести відповідальність за свої вчинки?			
7.	Чи завжди Ви розумієте, які почуття й емоції відчуває Ваша дитина?			
8.	Чи знаєте Ви, як потрібно використовувати метод покарання, щоб дитина усвідомила свій вчинок?			
9.	Чи завжди Ви впевнені в правильності вибору методів виховання стосовно своєї дитини?			
10.	Чи є у Вас уявлення стосовно того, якою має бути «слухняна дитина», чи співпадають вони з образом Вашої дитини?			
11.	Чи вважаєте Ви, що дитина молодшого шкільного віку здатна			

	сама приймати рішення?			
12.	Чи знаєте Ви, як пояснити дитині своє невдоволення її поведінкою, не травмуючи її самолюбство?			
13.	Чи знаєте Ви, якими способами можна попередити конфлікт з дитиною?			
14.	Чи знаєте Ви, що стиль Вашого виховання впливає на характер дитини?			
15.	Чи завжди Ваші уявлення про можливості і здібності Вашої дитини Були вірними?			
16.	Чи потрібно завжди враховувати характер дитини у взаємодії з нею (в грі, в навчанні, в спільній праці)?			
17.	Чи вважаєте Ви, що дитині необхідно говорити про свою любов до неї?			
18.	Чи знаєте Ви, як необхідно висувати до дитини (підлітка) вимоги, щоб він їх виконував з охотою?			
19.	Чи завжди Ви враховуєте точку зору Вашої дитини під час вирішення сімейних проблемних ситуацій?			
20.	Чи всі риси характеру Вашої дитини Вас повністю влаштовують?			
21.	Чи вважаєте Ви, що у Вашої дитини є негативні риси характеру, які необхідно перевиховати?			
22.	Чи вважаєте Ви, що з дитиною слід спілкуватися на рівних, на основі партнерства?			
23.	Чи потрібно, на Ваш погляд, постійно контролювати дитину при виконанні домашнього завдання?			
24.	Чи знаєте Ви, як побудувати взаємини з дитиною на основі співробітництва?			
25.	Чи добре Ви знаєте можливості своєї дитини?			

Відповіді батьків оцінюються за такими шкалами: 2 бали – так, добре знаю; так, завжди; 1 бал – знаю, але поверхово; не завжди; 0 балів – не знаю; ніколи.

Цей тест дозволяє визначити:

- знання і уявлення про вікові та індивідуально-характерологічні особливості дитини (1,6, 11, 16,21).
- знання й уявлення про ефективні способи гуманної взаємодії з дитиною (2,7,12,17,22).
- знання про найбільш раціональні способи регулювання поведінки дитини, засоби розв'язання і попередження конфліктів (3,8,13,18,23).
- усвідомлення взаємозв'язку проблем дитини зі стилем батьківського ставлення, своєю батьківською компетентністю (4,9,14,19,24).
- усвідомлення реального образу дитини і своїх очікувань стосовно неї (5,10,15,20,25).

Загальна сума балів дозволяє визначити рівень компетентності батьків у питаннях виховання і побудови гуманних взаємин з дітьми

Від 30 до 50 балів – високий рівень компетентності

Від 20 до 30 – середній рівень компетентності

Від 0 до 20 – низький рівень компетентності

Високий рівень компетентності батьків (від 30 до 50 балів) характеризується тим, що батьки мають досить високий рівень знань про вікові, індивідуальні і характерологічні особливості своєї дитини, широко застосовують ефективні способи гуманної взаємодії на основі емоційного прийняття, поваги і довіри до її особистості. Знають найбільш раціональні способи управління поведінкою дитини і висувають до неї адекватні вимоги, помірний батьківський контроль, розумні санкції. Батьки повною мірою усвідомлюють свої батьківські позиції, мають достатнє уявлення про стереотипи і неефективні способи виховання, повністю усвідомлюють свою відповідальність за виконання батьківських функцій.

Середній рівень компетентності батьків (від 20 до 30 балів) характеризується тим, що батьки мають певні знання про вікові та індивідуально-характерологічні особливості своєї дитини, але рідко використовують їх для побудови гуманних взаємин з нею. У висуванні вимог, контролю, санкцій і заохочень батьки не завжди враховують індивідуально-особистісні якості дитини, її можливості, потреби і інтереси. Вони не повною мірою усвідомлюють свої батьківські позиції, установки, стиль взаємин, стереотипи і неефективні способи виховання дитини. *Низький рівень* компетентності батьків (від 0 до 20 балів) характеризується тим, що у батьків відсутні або поверхневі знання про

вікові, індивідуально-характерологічні особливості власної дитини. Висуваючи до дитини вимоги контролю, санкцій і заохочень, вони частіше діють інтуїтивно, або стереотипно, рідко враховують особливості дитини. Батьки не усвідомлюють своїх батьківських позицій, установок, стилів виховання і неефективні способи виховання і взаємодії з дитиною.

Додаток Р

Тест для батьків «Чи гуманно ви ставитеся до своїх дітей?»
(модифікований варіант методики Н. Дятленко)

Інструкція: Ознайомившись із твердженням, визначтеся, чи відповідає воно Вашим виховним позиціям. Поставте значок в колонці «так» чи «ні».

<i>№</i>	<i>Зміст тверджень</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>
1.	Кожна дитина варта того, щоб її вислухали		
2.	Агресивність автоматично позбавляє дитину права пояснювати причини своєї поведінки.		
3.	Варто пробачати дітям їхню неправильну поведінку.		
4.	Якщо дитина не розуміє доброго ставлення до неї можна використати всі засоби впливу: засудження, висміювання, лайку.		
5.	Дитина має право на будь-які почуття.		
6.	Щоб у дитини склалася адекватна самооцінка, необхідно їй чітко розповісти, що в її роботі зроблено правильно, а що – неправильно.		
7.	Якщо дитина розгубилася і не може швидко відповісти на запитання, потрібно терпляче зачекати.		
8.	Надання дітям можливості обирати вид діяльності, – міра складності дезорганізує їхню поведінку і гальмує розвиток.		
9.	Діти мають бути впевнені, що батьки завжди праві.		
10.	Можна допустити як покарання незначні фізичні утиски дитини, наприклад, міцно стиснути їй руку, силоміць тримати біля себе чи посадити на стілець тощо.		
11.	Грізний окрик, рішучий жест завжди дають хороший ефект у вихованні.		

12.	Організовуючи спільну діяльність, варто прагнути до партнерства з дитиною: запитати її думку і взяти до уваги, спробувати реалізувати її пропозицію тощо.		
13.	Найкращий спосіб сформувати у дитини реалістичне уявлення про себе, – налаштувати її на те, що б вона порівняла себе з іншими.		
14.	Якщо дитина погано вчинила, варто привернути до цього увагу всіх членів сім'ї й рішуче засудити таку поведінку.		
15.	Перед дитиною інколи потрібно вибачитися.		
16.	Варто час від часу давати зрозуміти дитині, що вона не така здібна, як, приміром, син (донька) вашого співробітника. Хороший ефект у вихованні дає умовний поділ дітей на більш і менш здібних.		
17.	Діти в основному не заслуговують на гуманне ставлення до себе.		
18.	Правильно виховує дитину лише домірна, обґрунтована, заслужена і зрозуміла оцінка.		
19.	З дітьми ще зарано говорити про їхні права.		
20.	Щоб прийняти важливе для дитини рішення, потрібно її вислухати.		
21.	Гуманно ставитися до дитини – означає дозволяти їй робити різні вчинки, які їй подобаються.		
22.	Порівняння дитиною з кимось іншим допоможе їй у самооцінці.		
23.	Необхідно осуджувати вчинок, але заохочувати особистість дитини.		
24.	Батьки повинні бути “добренькими”.		
25.	Взаємини із дітьми – це вільна і творча співпраця.		
26.	Прийняття батьками позиції сина (доньки) не заперечує принципового й вимогливого ставлення до нього (неї).		

Обробка та оцінка результатів:

За кожен відповідь “так” на питання: 1, 3, 5, 7, 12, 15, 18, 20, 23, 25, 26 і “ні” – на всі інші запитання: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 24 – досліджуваний дістає 1 бал; за умови іншої відповіді ставиться 0 балів.

Високі бали – від 20 до 26 свідчать про те, що батько (мати) загалом досить гуманно ставиться до своєї дитини (дітей), використовуючи для цього різні способи: зважає на права дітей, намагається не домінувати в фізичному та психологічному просторі, налаштований на співробітництво.

Середні бали – від 14 до 19 – ознака того, що у стилі сімейного виховання батька (матері) є позитивні тенденції, які засвідчують гуманне ставлення до дітей. Разом з тим окремі моменти взаємин поки що залишаються поза увагою і вимагають переосмислення.

Низькі бали – до 13 – є тривожним сигналом низькоквартісного ставлення до дитини (дітей). Потрібно серйозно замислитися над власною виховною концепцією та її відповідності сучасним тенденціям.

Додаток С

Тест «Три Я» (за А.Карелінім)

Зміст характеристик:

1. Мені іноді не вистачає витримки.
2. Якщо мої бажання заважають мені, я вмю їх стримувати.
3. Батьки, як більш зрілі люди, повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.
4. Я іноді перебільшую свою роль у тих чи інших подіях.
5. Мене нелегко ошукати.
6. Мені подобається виховувати дітей.
7. Іноді мені хочеться поводитися, як маленька дитина.
8. Вважаю, що я правильно розумію всі події, що відбуваються.
9. Кожний має виконувати свої обов'язки.
10. Я часто вчиняю не так, як треба, а так, як мені хочеться.
11. Ухвалюючи рішення, я намагаюся спрогнозувати його наслідки.
12. Молоде покоління має навчатися в старших, як треба жити.
13. Я, так само як багато людей, часто ображаюся.
14. Мені вдається бачити в людях більше, ніж вони розповідають про себе.
15. Діти мають безумовно дотримуватися вказівок батьків.
16. Я – людина, яка захоплюється.
17. Мій основний критерій оцінювання людини – об'єктивність.
18. Мої погляди – непорушні.
19. Іноді я не поступаюся у суперечці, тому що не хочу поступатися.
20. Правила виправдані до того часу, поки вони корисні.
21. Люди мають дотримуватися всіх правил, незалежно від обставин.

Опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін)

Опитувальник складається з 5 шкал:

1. *«Прийняття-відкидання»*. Ця шкала виражає загальне емоційно позитивне (прийняття) або емоційно негативне (відкидання) ставлення до дитини. Зміст одного полюса шкали: батькам подобається дитина такою, якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани. На іншому полюсі шкали: батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою. Їм здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Здебільшого батьки відчувають до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині й не поважають її.

2. *«Кооперація»*. Ця шкала виражає прагнення дорослих до співпраці з дитиною, прояв з їх боку щирої зацікавленості й участь в її справах. Змістовно ця шкала розкривається так: батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти, співчують їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні й творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу і самостійність дитини, стараються бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на її точку зору у спірних питаннях.

3. *«Симбіоз»*. Ця шкала відображає прагнення батьків до єднання з дитиною або, навпаки, прагнення зберегти між дитиною і собою психологічну дистанцію. Змістовно ця тенденція описується так – батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити усі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя. Батьки постійно відчувають тривогу за дитину, вона здається їм маленькою і беззахисною. Тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини, оскільки за власною волею батьки не надають дитині самостійності ніколи.

4. *«Авторитарна гіперсоціалізація»*. Ця шкала визначає, як дорослі контролюють поведінку дитини, наскільки вони демократичні або авторитарні у взаєминах із нею. Високий бал по цій шкалі батьківського ставлення засвідчує виразний авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності та дисципліни. Вони намагаються нав'язати дитині у всьому свою волю, не в змозі прийняти її точку зору. За прояви самовілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Маленький невдаха». Ця шкала показує, як дорослі ставляться до здібностей дитини, до її переваг і недоліків, успіхів і невдач. При високих значеннях за цією шкалою у батьківському ставленні є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачить дитину молодшою у порівнянні з її реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і почуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Батьки не довіряють своїй дитині, сприймають її неуспішною і невмілою. У зв'язку з цим батьки намагаються захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії.

Текст опитувальника

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю за потрібне знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Треба подовше тримати дитину в стороні від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини почуття прихильності.
7. Хороші батьки захищають дитину від труднощів життя.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюся допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли знущальне ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю роздратування стосовно своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не доб'ється в житті.
13. Мені здається, що діти потішаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які, окрім презирства, нічого не викликають.
15. Для свого віку моя дитина трішки незріла.
16. Моя дитина поводить себе погано навмисно, щоб досадити мені.
17. Моя дитина вбирає в себе усе погане як «губка».
18. Мою дитину важко навчити хорошим манерам при усьому старанні.
19. Дитину слід тримати в жорстких рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я беру участь у житті своєї дитини.
22. До моєї дитини «липне» усе погане.
23. Моя дитина не доб'ється успіху в житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей, мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як мені б хотілося.

25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з однолітками, вони здаються мені дорослішими і за поведінкою, і за судженнями.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною увесь свій вільний час.
28. Я часто шкодую про те, що моя дитина росте і дорослішає, і з ніжністю згадую її маленькою.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося в житті.
31. Батьки повинні пристосовуватися до дитини, а не тільки вимагати цього від неї.
32. Я намагаюся виконувати усі прохання моєї дитини.
33. При ухваленні сімейних рішень слід зважати на думку дитини.
34. Я дуже цікавлюся життям своєї дитини.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона є правою.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на почуття дитини.
38. Я відчуваю до дитини дружні почуття.
39. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, упертість і лінь.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводити відпустку з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безтурботне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина не здатна ні на що хороше.
43. Я розділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести з себе кого завгодно.
45. Я розумію прикрощі своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини – суцільне нервування.
48. Сувора дисципліна в дитинстві розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти потім вдячні.
51. Іноді мені здається, що ненавиджу свою дитину.
52. У моїй дитині більше недоліків, ніж переваг.
53. Я розділяю інтереси своєї дитини.
54. Моя дитина не в змозі що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте не пристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я моєї дитини.
58. Нерідко я захоплююся своєю дитиною.

59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності моєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Бажано, щоб дитина дружила з тими дітьми, які подобаються її батькам.

Ключ до опитувальника

- *Прийняття / відкидання дитини*: 3, -4, 6, -8, -10, -12, -14, -15, -16, -18, 20, -23, -24, -26, 27, -29, 37, 38, -39, -40, -42, 43, -44, 45, -46, -47, -49, -51, -52, 53, -55, 56, -60.
- *Кооперація*: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.
- *Симбіоз*: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
- *Контроль*: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
- *Ставлення до невдач дитини* : 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

Додаток У

Методика «Чи можете Ви...?» (за В.Семиченко, В.Заслуженюк)

1. Чи можете Ви у будь – який момент залишити свої справи і зайнятися дитиною?
2. Чи можете Ви порадитись із дитиною, незважаючи на її вік?
3. Чи можете Ви зізнатися дитині, що припустилися помилки в ставленні до неї?
4. Чи можете Ви вибачитися перед дитиною, якщо Ви помилилися?
5. Чи можете Ви оволодіти собою і зберегти спокій, навіть якщо вчинок дитини викликав обурення?
6. Чи можете Ви уявити себе в ролі дитини?
7. Чи можете Ви стати для дитини доброю феєю (чарівником)?
8. Чи можете Ви розповісти дитині такий повчальний випадок зі свого життя, який покаже Вас у невігідному світі?
9. Чи можете Ви завжди втримуватися від слів, які можуть образити дитину?
10. Чи можете Ви пообіцяти дитині виконати будь – яке бажання за її гарну поведінку?
11. Чи можете Ви виділити дитині день, у який вона буде робити що завгодно?
12. Чи можете Ви не реагувати, якщо Ваша дитина вдарила чи штовхнула іншу дитину, а та «дала здачі»?
13. Чи можете Ви вистояти перед дитячим проханням і слізьми, знаючи, що це примха?

14. Чи можете Ви поставити перед дитиною посильне завдання й не допомагати їй?
15. Чи можете Ви подолати бажання віддати дитині все найкраще на шкоду іншим членам родини?

Додаток Ф

**Опитувальник «Функціонально-рольова узгодженість»
(В.Торохтій)**

Запитання для батьків

Відповідаючи на запитання, підкресліть варіант „так” чи „ні”.

1. Ви погоджуєтеся з тим, які способи дій і спілкування використовує Ваш чоловік (дружина)? Так, ні.

2. Чи часто Ви інформуєте чоловіка (дружину) про свої наміри щодо виховання дитини? Так, ні.

3. Чи часто буває так, що члени сім'ї не поділяють Ваш сумний настрій? Так, ні.

4. Чи будете Ви наполягати на своєму, якщо Ваш син (дочка) скажуть: „А тато (мама) мені порадив, щоб я робив(ла) по-іншому?” Так, ні.

5. Чи порадитесь Ви з чоловіком (дружиною) перш ніж придбати якусь дорогу річ, яка Вам сподобалася? Так, ні.

6. Чи вважаєте Ви можливим під час прибирання квартири викинути якусь річ іншого члена сім'ї, якщо вважаєте її непотрібною? Так, ні.

7. Чи будете Ви перепитувати чоловіка (дружину), якщо не зовсім зрозуміли його (її) прохання, ставлячи тим самим себе у незручне становище? Так, ні.

8. Чи можете Ви скасувати дане чоловіком (дружиною) дочці (сину) доручення, якщо вважаєте його недоречним? Так, ні.

9. Чи стосується Вас вислів: „Час – найліпший лікар” у тих випадках, коли треба щось пояснити чоловікові (дружині)? Так, ні.

10. Чи відмовитесь Ви контролювати сина (дочку) в чомусь відразу після контролю чоловіка (дружини), якщо Вам видається, що його (її) дії малоефективні? Так, ні.

11. Чи завжди у важкій ситуації Ви покладаєтеся на психологічну підтримку членів своєї сім'ї? Так, ні.

12. Збираючись запросити додому свою подругу (товариша), чи завжди Ви повідомляєте про це чоловікові (дружині)? Так, ні.

13. Затримуючись на роботі, в гостях, у друзів, чи часто Ви забуваєте попередити про це чоловіка (дружину)? Так, ні.

14. Чи завжди Ви розумієте чоловіка (дружину)? Так, ні.

15. Чи можете Ви взяти без відома інших якусь спільну сімейну річ і подарувати комусь на свій розсуд? Так, ні.

16. Плануючи затриматися у друзів, чи обов'язково Ви повідомляєте про це своїй дружині (чоловікові)? Так, ні.

17. Чи часто Ви відчуваєте, що дії чоловіка (дружини) є непередбачуваними? Так, ні.

18. Чи часто Ваші бажання і бажання чоловіка (дружини) не збігаються? Так, ні.

19. Ухвалюючи якесь рішення, що стосується виховання дитини, чи обов'язково повідомляєте чоловікові (дружині)? Так, ні.

20. Чи часто члени Вашої сім'ї чинять, не дослухаючись думки один одного? Так, ні.

Запитання для дітей

1. Чи будете Ви перепитувати батьків, якщо їхнє доручення Вам не зовсім зрозуміле, знаючи, що цим самим поставите себе у незручне становище? Так, ні.

2. Плануючи запросити додому свого товариша (подругу), чи завжди Ви повідомляєте про це батьків? Так, ні.

3. Чи часто буває так, що Ваш радісний настрій не поділяють інші члени сім'ї? Так, ні.

4. Чи вважаєте Ви, що під час прибирання квартири можна викинути якусь річ іншого члена сім'ї, яку вважаєте непотрібною? Так, ні.

5. Якщо Ви вважаєте, що батьки не мають рації, то чи скажете їм про це? Так, ні.

6. Чи завжди Ви розумієте батьків? Так, ні.

7. Чи часто Ви обговорюєте в сім'ї біжучі справи і плани на майбутнє? Так, ні.

8. Чи стосується Вас вислів: „Час – найліпший лікар” у тих випадках, коли необхідно дійти згоди з батьками? Так, ні.

9. Чи можете Ви мовчки знехтувати прохання, доручення батьків, якщо вважаєте їх недоречними? Так, ні.

10. Чи охоче Ви обговорюєте з батьками свої плани на майбутнє? Так, ні.

11. Чи завжди в скрутній ситуації покладаєтеся на психологічну підтримку батьків? Так, ні.

12. Чи часто Ви звертаєтеся до батьків за порадою з будь-якого питання? Так, ні.

13. Затримуючись у друзів, чи часто Ви забуваєте повідомити про це батьків? Так, ні.

14. Чи завжди Ви повідомляєте батьків про ухвалу важливого для вас рішення? Так, ні.

15. Чи можете Ви взяти без відома батьків якусь річ, що належить їм, і подарувати комусь на свій розсуд? Так, ні.

16. Чи завжди, йдучи з дому, Ви повідомляєте батьків про те, куди йдете і коли повернетесь? Так, ні.

17. Чи часто відчуваєте, що батьківське ставлення до Вас є непередбачуваним? Так, ні.

18. Чи часто Ваші бажання не збігаються з бажаннями членів сім'ї? Так, ні.

19. Які способи спілкування батьків з Вами найчастіше схвалюєте? Так, ні.

20. Чи часто Ваші рідні чинять, не дослухаючись до думки один одного? Так, ні.

Код опитувальника

Шкала „адекватність”:

відповіді „так” на запитання 4, 11, 15;

відповіді „ні” на запитання 2, 6.

Шкала „узгодженості”:

відповіді „так” на запитання 1, 7, 19;

відповіді „ні” на запитання: 3, 8, 9, 13, 17, 18, 20.

Шкала „прихильності”:

відповіді „так” на запитання 5, 10, 12, 14, 16.

Додаток X

Проблемна ситуація «До Олесі прийшли гості»

(для молодших школярів)

Олеся сьогодні святкує свій 7-й день народження. Він буде в стилі мультфільму «Холодне серце». Олеся, звісно, буде Ельзою. У неї і плаття Ельзи є. Гості мають прийти також у карнавальних костюмах з цього ж мультику. Мама вчора цілий день готувала торт з казковими героями, вона, Олеся, так її підганяла. Бо переживала, що торт не вийде. Мама якась незграбна – ледь не перепалила коржі, бо відволіклась на кекси-крижані кульки. А тато! От що вигадав – сказав, що й вони з мамою будуть святкувати з нею та друзями. Але ж це дитяче свято. Якщо залишиться щось із солодощів – поласують тоді, коли підуть додому гості.

Так міркувала Олеся, одягаючи плаття, старанно випрасуване мамою. Потім загадала, щоб мама розчесала їй волосся і зробила «колосок». Мама сервірувала стіл сама (у Олесі – день народження, вона у цей день – королева). Прийшли гості. Інна вдяглася Ганною, Матвій – Крістофом, Сашко прийшов у костюмі Олафа. Наталка прийшла у святковому платті, але не в стилі мультфільму.

Олеся: Чому ти на мій день народження вдяглася не в стилі «Холодного серця»? Наталка знітилася, не знала, що сказати.

Олеся: Давайте сюди подарунки (взяла їх до купи, віднесла в кімнату).

Потім діти сіли за стіл, сервірований мамою. Поївши, грали в ігри, які організовував Олесин тато.

Після того, як гості пішли, Олеся побігла в кімнату роздивлятися подарунки. Втомлені батьки пішли на кухню мити посуд.

Додаток Ц

Притчі та педагогічні задачі для обговорення з батьками

Притча про рибку-гупію (за Ш. Амонашвілі)

У великому акваріумі плавали різнокольорові рибки. Серед них була одна маленька рибка гупія. Якось у неї збільшилось і почорніло черевце – прийшов час народжувати. Мама гупія припливла в центр акваріума і її оточили рибки, які стали зацікавлено спостерігати за цим дійством.

Гупія напружилась і з її черевця з'явилась перша крапочка-мальок. Мама повернулася, щоб подивитись на своє дитинча. Та воно хутко сховалося у водоростях. Гупія викинула ще одного малька, проте й він втік від матері.

– Які ж вони жваві! – сміялись рибки-спостерігачі.

Ось і з'явилась третя крапочка-мальок. Цього разу мама-гупія наздогнала її й проковтнула. Рибки здивувались. Гупія проковтнула й наступну крапочку. Рибки занепокоїлись. Коли мама-гупія проковтнула й третє дитинча, рибки обурились.

– Що ти робиш?! – закричали вони.

– Невже не бачите, – народжую, – відповіла гупія.

– Але ж ти знищуєш своїх малят!

Мама-гупія щиро здивувалась:

– А ви що, не любите своїх дітей?

– До чого тут любов? – здивувались рибки.

– Я їх так люблю, що готова з'їсти кожного... Проте, ви бачили, що деяким вдалося втекти від мене, і я не змогла повністю задовольнити своє материнське почуття... – відповіла мама-гупія.

Педагогічна задача №1

Ваш син читає – захоплений книжкою. Ви бачите безладдя на столі.

– Сергію, підійди сюди.

- Зараз, – говорить син, не відриваючись від книги.
- Не зараз, а негайно, коли тебе кличуть.
- Ой, тату... найцікавіше місце.

Книжка, вихоплена сильною рукою батька, летить геть.

Чи можна після такого початку розмови чекати від сина слухняності чи просто нормального ставлення до вимог батька? Тим більше. Що розгніваний батько не вибирає слів:

– Що за розгардіяш на столі? Зараз же прибрати. Чому не йдеш, коли кличуть? Нахаба. Розбестився. Невже я маю чекати, поки... і т.д. і т.п.

Рефлексія: Проаналізуйте ситуацію. У чому неправий батько? Чи можна таким чином домогтися поваги дітей? Програйте «педагогічно» цей епізод.

Педагогічна задача №2

Син уже давно очікував на своє 13-ліття і домовився з батьками, що запросить на день народження друзів. Було також домовлено, що батьки не заважатимуть святкувати дітям: допоможуть накрити на стіл, а потім підуть до сусідньої кімнати й дивитимуться телевізор. Коли прийшли гості, батьки так і зробили. Та ось через 2 години батьки почули, що святкування дня народження «переходить усі межі»: гам, шум, якісь брутальні крики... З'ясувалося, що хтось із хлопців приніс пиво.

Рефлексія: Ваші дії в такому випадку. Вкажіть помилки батьків із самого початку.

Педагогічна задача № 3

Лілі – 14 років. Вона розповідає: «У мене є тато, мама, молодша сестра. Та кожен у нашій сім'ї живе сам по собі. За стіл ніколи не сідаємо разом, кожен їсть окремо. Нікуди не ходимо всією сім'єю: ні на прогулянку, ні в кіно. Одного разу ми купили квитки до цирку, але тато й мама з нами не пішли.

Батько не п'є, любить працювати, допомагає мамі. Мама теж дуже працююча. Але як вона до мене ставиться! Жодного разу мене не приголубила. Коли я хочу з нею порадитися, відповідає коротко: «Не знаю». Коли ж сама хочу поцілувати маму, вона мене відштовхує: «Не люблю «телячих ніжностей». Радитися мені доводиться з бабусею, маминою матір'ю. Бабуся у мене чудова, вона мене розуміє. Але бабуся старенька, багато чого в її житті було інакше, а мама могла б мене краще зрозуміти..

Я дуже заздрю своїй подрузі, в неї мама зовсім інша. Коли я буваю у них удома, мама подруги завжди цікавиться моїми справами. Разом ми

п'ємо чай, розмовляємо. Мама подружки розповідає про себе, я – про себе: про що мрію, ким хочу стати. Ця чужа жінка ставиться до мене з ласкою, а моя мама ні разу не назвала мене донечкою. Тільки – «Лілька». Вона дуже нестримана, кричить, часто докоряє мені, а іноді може і вдарити. При гостях може вилаяти, принизити, виставити напоказ мої недоліки. Я дуже ображена на свою маму, часто плачу...».

Рефлексія: Що ви думаєте про батьків цієї дівчинки? Чи поділяєте Ви їхню думку з приводу виховання дочки? Визначте характер взаємин між дорослими і дітьми в кожній із сімей. Оцініть взаємини між дорослими і дітьми у власній сім'ї.

Педагогічна задача №4

Сергійку цілком вистачає ласки, турботи, уваги. А як же інакше? Біля нього не лише мама й тато, а й дві бабусі.

– Ти мене любиш? – запитує бабуся?

– Кого ти більше любиш – бабу Ганну чи бабу Катю? – ревниво допитується друга.

Кожній хочеться бути для онука милішою. Добрішою, бажанішою.

У кожної бабусі свій «підхід»: одна задаровує Сергійка іграшками, інша – солодоцями. Чим старший стає Сергійко, тим важче підготувати «сюрприз»: не легко здивувати задаровану дитину! Бабусі його так люблять, що навіть брутальні витівки викликають у них замилювання.

У сім'ї все підпорядковується інтересам Сергійка. Рівно о дев'ятій хлопчика вкладають спати, і відразу все завмирає.

– Ананас тільки для Сергійка.

– Ми не будемо їсти пиріг, він так сподобався Сергійку.

І ось Сергійко вже учень I класу, але для батьків він не подорослішав. Навпаки, на тлі старшокласників він найменший і тиранія улюбленого «малюка» зовсім не засмучує батьків, навіть приємно розважає, здається чимось милим.

Тим часом маленькі вимоги змінюються більш значними:

– Хочу крутий смартфон і кросівки (і не будь-які, а тільки певної фірми), – заявляє хлопчик. І чекати «до дня народження» або «до зарплати» він не збирається».

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш. А. Амонашвили. – Донецк : Изд-во Ноулидж, 2008. – 172 с.
2. Гіппенрейтер Ю. Б. Спілкуватися з дитиною. Як? / Ю. Б. Гіппенрейтер. – Київ : Національний книжковий проект, 2010. – 240 с.
3. Педагогічні задачі і завдання для батьків / Під ред. В.Г.Постового. – К. : Рад. шк., 1989. – 189 с.

ДЛЯ ПОТАТОК:

Наукове видання

Людмила Гончар

**ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ З
ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ТА
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Монографія

*Авторське редагування
Відповідальний за випуск – О. І. Симоненко*

Підписано до друку **21.03.2017** р. Формат 60x90 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Times. Друк офсет.
Ум. друк. арк. 20,30. Обл.-вид. арк. 22,50.
Наклад 300. Зам. **24.02/17**

Видавництво: ТОВ "Артмедіа прінт"
Свідоцтво про внесення в реєстр суб'єкта видавничої справи: ДК 4751
Адреса: 04112, м. Київ, вул. Оранжерейна, буд.3
тел. +38-067-444-56-38

Друк: ТОВ «Наша друкарня»
Тел.: +38-067-172-86-37

e-mail: 3322661@i.ua