

Жаровцева Т.Г.¹

Психолого-педагогическая культура семьи в контексте семейного воспитания

¹ Жаровцева Татьяна Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института дошкольного и специального образования, заведующий кафедрой семейного и эстетического воспитания, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Аннотация: В статье рассматривается сущность и формирование психолого-педагогической культуры как потенциальной основы семейного воспитания детей, определена структура культуры и ее влияние на дифференциацию воспитательных возможностей родителей, определено понятие психолого-педагогической культуры родителей и составляющие ее компоненты, а также особенности дифференцированного подхода в процессе взаимодействия социальных институтов семьи и дошкольного учреждения.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура, семья, семейное воспитание, методика контактного взаимодействия, педагогический такт, дифференцированный подход, рефлексия.

Психолого-педагогическая культура семьи в самых разных формах отражает тот образ мышления и ту культуру, которые традиционны для данного общества в данную эпоху, обусловлены реальной историей народа, его духовно-психическим складом, укладом жизни.

Как показывает исторический экскурс, психолого-педагогическая культура претерпевала определенные изменения. Необходимо отметить, что в процессе своего становления психолого-педагогическая культура семьи претерпевала значительные изменения. Признаками этого процесса был рост заинтересованности в воспитании детей, совершенствование целей, задач и методов, используемых родителями, что в свою очередь было следствием определенных устоев общества, духовных приоритетов, что говорит о неразрывной связи психолого-педагогической культуры семьи и общей культуры общества.

В трудах педагогов таких, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт рассматривались вопросы о культуре семейных отношений; о роли родителей в формировании личности ребенка: влиянии семейного уклада на детей; о пользе педагогической литературы для родителей в плане самообразования, расширения теоретических знаний в области семейного воспитания.

Исследование психолого-педагогической культуры семьи предполагает выяснение ряда вопросов: определение ее сущности, характерных признаков как целостного феномена.

В работах зарубежных специалистов Д. Добсона, Р. и Дж. Байярд, В. Сатир, М. Раттера, Б. Спока, Ю. Хамяляйнен находим обращение к таким вопросам, как воспитательные функции родителей; влияние на развитие ребенка внутренней атмосферы, образа жизни семьи; зависимость методов воспитания от целей и стремлений родителей; формы передачи знаний родителям; позитивная семейная психотерапия [8].

Одним из основных признаков психолого-педагогической культуры семьи является определенный уровень развития эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения. У ребенка, как и у взрослого, по мере личностного его становления, повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства и мысли из физической жизни. Родители должны способствовать росту произвольности психической саморегуляции у детей. Ведя речь о пользе усвоения родителями знаний о воспитании детей, нельзя забывать, что их воспитательная деятельность всегда происходит на фоне уклада семейной жизни, она – часть его. И возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребенка зависят в большей мере от наличия у них психолого-педагогической культуры, особенно от чувства и эмоций как необходимого компонента психолого-педагогической культуры семьи.

Психолого-педагогическая культура семьи – это процессуальная целостность, которая проявляется в семейном укладе и выражается в степени зрелости родителей как воспитателей. Ее составляющими являются специальные знания, родительские умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические проективные) и психологические позиции (целеполагание, определенный уровень развития интеллектуальной, эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения).

Эти элементы, входящие в структуру культуры, регулируют потребности, интересы личности и чувства, вырабатывают установки организуют волевые усилия, включают в систему социальных отношений человека. Психолого-педагогическая культура автоматически не усваивается, а

вырабатывается в процессе деятельности и зависит в определенной мере от конкретного уклада жизни семьи: микроклимата, стиля общения, традиций, от характера ценностных ориентаций. Она служит основой собственно педагогической деятельности родителей.

Источниками информации явились: суждения исследуемого объекта (монолог, беседа, интервью, анкета, сочинение и др.); наблюдение и оценка повседневной деятельности респондентов; оценка деятельности и суждений, возникающих в специально организованных и создаваемых ситуациях; самооценка исследуемого, выявленная при помощи специальных методик; использование генограмм трех поколений.

В понятие «психолого-педагогическая культура семьи» вошли следующие структурные компоненты: деятельность родителей, детей, воспитателей; отношения (деловые, индивидуально-личностные, интеллектуальные, эмоциональные и др.); организационно-педагогические воздействия (научное просвещение, обучение, воспитательная работа в социуме).

Основным критерием эффективности повышения психолого-педагогической культуры семьи является «наличие оптимальной родительской позиции» (А. Спиваковская), проявляющейся в степени зрелости родителей как воспитателей и положительно влияющей на весь семейный уклад [4].

Важная составная часть повышения психолого-педагогической культуры семьи – самообразование, что включает в себя чтение соответствующей литературы, которое позволяет развивать педагогическое мышление родителей.

Современной наукой установлено, что эффективность педагогической деятельности вообще и родительской. в частности, детерминирована рядом способностей и непосредственно связанных с ними педагогических умений. К их числу прежде всего относятся конструктивные способности и умения, которые реализуются в процессе проектирования личности. В этой связи целеполагание весьма существенно.

Конструктивная деятельность родителей заключается в выборе форм и методов воспитания, проектировке собственной будущей деятельности по воспитанию детей. Конструктивные способности тесно связаны с организаторскими умениями, обеспечивающими как организацию жизни и деятельности детей, так и соответственно собственную деятельность.

Организаторская деятельность отцов и матерей включает умения в области оперативного решения задач, связанных с организацией жизни и занятий детей (режим, игра, труд, домашняя

учебная работа, спорт, домашнее чтение и т.д.) и своей собственной, включая досуг и поведение.

Коммуникативная деятельность родителей заключается в установлении взаимоотношений между взрослыми, между родителями и детьми, между другими членами и детьми. Коммуникативные способности отца и матери позволяют устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между собой, единство взглядов и требований к воспитанию детей.

Гностические способности и умения дают возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, знать возрастные и индивидуальные типологические особенности детей, видеть результаты собственной деятельности, ее достоинства и недостатки.

Проектировочный компонент включает умения формулировать родителями систему задач в воспитании ребенка, планировать его деятельность на длительный срок, а также и свою деятельность.

Таким образом, взаимодействие всех этих видов педагогической деятельности в значительной мере обуславливает педагогическое мастерство, которым и должны обладать родители.

Успешная воспитательная деятельность родителей зависит от уровня их теоретических знаний, но и от педагогических умений и способностей. Уровень же развития педагогических умений и способностей, в свою очередь, в немалой степени зависит от психолого-педагогической грамотности родителей, особенно от характера их деятельности как воспитателей.

Серьезное внимание в нашем исследовании было уделено изучению семей, что позволило дифференцированно работать с семьями на основе методики контактного взаимодействия. Дифференциация семей на группы в зависимости от уровня психолого-педагогической культуры позволила осуществить индивидуальный подход и использовать конкретные методы воздействия на родителей, давать им задания практического характера, позволяющие осваивать приемы воспитательного влияния.

Психолог Л. Алексеева отмечает, что такой привычный для педагогов термин, как «работа с родителями» – это прежде всего общение с ними, осуществляемое как коммуникативная деятельность [1].

Установление таких контактов педагога с родителями осуществлялось нами по «Методике контактного взаимодействия», разработанной Л. Филоновым, которая основывается на принципе стадийности осуществления взаимодействия [7].

При этом специалист вел разговор с родителями, подчеркивал, каким должно быть отноше-

ние к ребенку (вера в его физические и умственные возможности, доверие и уважение к нему). Педагог побуждал родителей высказывать взгляды на воспитание, выявлял используемые ими способы и средства влияния на отрицательные поступки ребенка. Мнения родителей, даже если они не совсем верные, он выслушивал внимательно, не опровергая их, как бы поддерживая их педагогическую позицию и уверенность в том, что они правильно воздействуют на ребенка. Вместе с тем он предлагал свои, педагогически обоснованные методы воздействия, призыва объединить усилия, предъявлять единые педагогические требования.

Педагогически целесообразное поведение инициатора контакта (педагога) обеспечивает эффективное продвижение к взаимопониманию, взаимоуважению, взаимодоверию. При этом устанавливается диалог, как специфическая форма общения, в которой другой человек воспринимается как равный собеседник с правом на собственную позицию, с присущей только ему системой ценностей, с индивидуальным способом восприятия мира.

Дифференциация воздействия педагога на семью с различным уровнем психолого-педагогической культуры предполагала также применение определенных методов работы с ними. Мы понимаем концепцию методов как основной каркас или рамки, в соответствии с которыми педагоги применяют свои знания и навыки в действительности. Опираясь на приоритет семьи в социальном формировании и развитии человека, педагог не подменяет семью, а вовлекает всех ее членов в активную деятельность, направляет свои усилия на работу вместе с семьей.

Организуя такую работу, педагог, прежде всего, главной задачей ставит реализацию потребности людей в общении, в обогащении их опытом, взаимной информацией, в приобретении социального опыта, знаний, умений и навыков, стимулирует на развитие их собственных сил, использование внутренних резервов.

И, наконец, еще одна особенность наиболее значимая в контексте проблемы взаимодействия педагога с родителями. В дошкольном учреждении любого типа педагог всегда работает в условиях его взаимодействия как с детьми, так и с родителями. В большинстве педагогических и психологических работ традиционно подвергаются анализу две базовые диады: «взрослый-ребенок» и «взрослый-взрослый». В первой диаде взрослый и ребенок выступают, с одной стороны, как отдельные личности, и тогда рассматриваются вопросы динамики развития каждой из сторон, их отношений, направления и механизмы взаимовлияния, с другой стороны, каждый из

них является представителем соответствующей социальной группы. В этом случае речь идет о взаимозависимостях между социальными группами как субъектами окружающего мира, а также между отдельной личностью (педагога) и социальной группой (семьей). Диада «взрослый-взрослый» изучается с позиций взаимодействия, взаимоотношений и взаимовлияний взрослых друг на друга, взрослого (педагога) на жизнедеятельность семьи и, наоборот, отдельной семьи на конкретного педагога.

Однако нам представляется вполне логичным анализ более сложной взаимозависимости между основными развивающими личность ребенка факторами – его собственной активностью, взрослыми между собой. Очевидно, что педагог, в условиях общественного дошкольного воспитания, может влиять на развитие ребенка, только с учетом его жизненных связей с родителями. Поэтому влияние взрослого (педагога) на ребенка в группе дошкольного учреждения образования, в известном смысле, опосредованно другим взрослым (родителями), а влияние взрослых друг на друга, как правило, опосредовано ребенком.

Таким образом, фактически, педагог имеет всегда дело с диадой «взрослый – ребенок», а, следовательно, схема «взрослый – взрослый» в контексте его профессиональной деятельности превращается в следующую схему «ребенок – педагог – родители». При этом речь идет не только о формальной, с точки зрения традиции общественного воспитания, необходимости включения ребенка в группу сверстников. Поэтому триада, обозначенная нами выше, может характеризовать педагогическую деятельность более обобщенно. Однако еще раз следует подчеркнуть, что первые социальные связи ребенка, развивающие его индивидуальность и внутреннюю состоятельность, формируются в дошкольном возрасте, и фактически только педагог дошкольного образования вместе с семьей может непосредственно и целенаправленно влиять на становление и развитие личности дошкольника.

Специфика педагогической деятельности предъявляет определенные требования к воспитателю, работающему в условиях постоянного взаимодействия с ребенком и его семьей. Обратим наше внимание на некоторые особенности такого взаимодействия.

Абсолютное принятие каждой семьи такой, какая она есть. Это один из главных педагогических законов, который составляет основу современной концепции дошкольного образования. Сформулированная позиция в определенном смысле усложняет работу с каждой семьей в условиях совместного общения. Традиционная

авторитарная педагогиканасильно «подтягивала» каждую семью к тем общим ценностям, критериям, которые жестко формулировались требованиями общества и существующей системы образования. Поэтому педагог, как правило, взаимодействовал с семьями своих воспитанников как с целостными объектами, выделяя в своем сознании отдельные семьи только для того, чтобы сделать их такими же, как другие, лучшие, по его мнению семьи, или, наоборот, подчеркнуть его «эталонную» значимость для работы с другими семьями. Не смотря на признаваемую практически всеми новую педагогическую парадигму, попытка формально подвести семьи под определенный стандарт продолжает быть достаточно устойчивой. Поэтому сложность педагогической работы с семьей воспитанника и состоит в необходимости осознания педагогом равноправного статуса семей в процессе взаимодействия.

Понимание каждой семьи и социально-психологических процессов, происходящих в ней. Проблема понимания в педагогике существовала в различных формах на протяжении всей истории педагогики. Прежде всего, она рассматривается в контексте общения между воспитателем, детьми и родителями. Как справедливо указывали Г. Батищев и Н. Лебедева, осознавая ущербность утилитарно-функциональных отношений в сфере образования, прогрессивно мыслящие педагоги всегда стремились расширить область значения проблемы понимания, распространяя ее на круг задач, связанных с развитием ребенка, а значит, с изучением его внутреннего мира, его потребностей и интересов, способностей и ценностей [2].

Однако знание и понимание педагогом ребенка и его семье гарантирует развивающего характера педагогического взаимодействия, если воспитатель неуважителен к семье и детям. Причем, педагоги достаточно открыто оценивают и детей, и их родителей: одних часто хвалят, других, в основном, порицают. Образуется замкнутый круг, в который прочно попадает ребенок и его семья: непопулярные семьи становятся еще более непопулярными в силу того, что воспитатель склонен подчеркивать и усугублять недостатки семьи или те особенности семьи, которые она не способна пока изменить (например, неполная семья).

Поэтому важно не только то, стремиться ли педагог к пониманию своего воспитанника и его семьи и умеет ли он его понять. Важно, чтобы взаимодействие взрослых было таковым, чтобы родители всегда были уверены в понимании и, одновременно, в поддержке со стороны педагога.

Признание педагогом равных прав семьи в процессе взаимодействия с ней. Обозначение этого требования обусловлено рядом причин. Новые педагогические концепты, утверждающие воспитательную самооценку семьи, и даже принятие ее педагогом не приводят автоматически к изменению сущности педагогического процесса. Несмотря на то, что родители могут в различных формах отстаивать свои интересы, как правило, своеволие педагога, его авторитаризм, могут поддерживаться самими родителями. Педагог воплощает в глазах родителей компетентность и авторитет. В этих условиях педагогу сложно избежать соблазна утвердить позицию сведущего человека, тем более, что и большинство родителей воспринимают педагога именно так. Кроме того, несмотря на современную ориентацию науки и практики на субъект-субъектный характер взаимодействия педагога с семьей, для педагога это может означать в значительной степени только изменение технологической сущности процесса педагогического взаимодействия сторон. С точки зрения целевых установок семьи родители сохраняют для педагога все же статус объекта. Во-первых, педагог, признавая и уважая равные с ним права родителей, сохраняет свой статус более осведомленного и авторитетного человека. Во-вторых, в условиях работы с родителями публичноподчеркивание педагогом признания равноправия взаимодействующих сторон как значимых нравственных норм социальных контактов повышает социальный статус родителей. Тем самым контактам участников триады «педагог – ребенок – родители» придается характер равноправных.

Наличие педагогического такта в процессе взаимодействия с семьей ребенка. Педагогический такт выступает в двух ипостасях. Первая (внутреннее состояние педагога, характер его отношения к семье) достаточно широко обсуждается в педагогической литературе, в том числе и в работах, посвященных структуре профессионально важных качеств личности педагога дошкольного образования, поскольку педагогический такт выступает как одно из этих качеств. Здесь же нас интересует та сторона педагогического такта, которая может быть обозначена как внешняя – это характеристика поведения человека в процессе его взаимодействия с другим человеком. Именно в этом смысле мы включили наличие педагогического такта в качестве требования профессиональной деятельности педагога.

Психолог И. Страхов предельно точно описал эту черту педагогического поведения как тонкую грань между отдельными воздействиями, естественность, простоту обращения без фамильярности, искренность без фальши, доверие без по-

пустительства, как просьбу без упрощения, рекомендации и совет без навязчивости, воздействия в форме предупреждения, как внушения и требования без подавления самостоятельности, серьезность без натянутости, юмор без насмешки, требовательность без придирки, настойчивость без упрямства, деловой тон без сухости [4].

Очевидную значимость педагогического такта педагога в процессе взаимодействия с семьей можно рассматривать с нескольких позиций. Прежде всего, только в условиях эмоционального комфорта в общении с педагогом родители могут сохранить открытое стремление к социальным контактам; устойчивая напряженность в подобных ситуациях приводит к подавлению социогенных потребностей, возникновению страха потерпеть неудачу в процессе общения. Вместе с тем, такт предполагает акцентирование педагогом внимания на удачах, положительных сторонах каждой семьи, он подчеркивает веру в педагогические возможности родителей. Тем самым создает общий положительный и доверительный эмоциональный фон общения с семьями дошкольников. И, наконец, педагог предлагает родителям образец социального поведения, в основе которого лежит уважительное отношение человека к себе и к другим.

Наличие рефлексии в педагогической деятельности. Прежде всего, взаимодействие педагога с семьей должно быть основано на глубоком понимании внутреннего мира каждой семьи в целом. В какой степени представление педагога о каждой семье адекватно ее индивидуальной психологической действительности, педагог может судить только благодаря анализу и оценке результатов собственных педагогических действий, а также в равной степени реакциям семьи на действия педагога, эмоциональному состоянию семьи. Иными словами, знание о семье, понимание ее психологического состояния не может быть абсолютно полным, это всегда процесс динамичный и развивающийся. Подчеркнем также, что необходимость рефлексии в процессе деятельности педагога, работающего с семьей, обусловлена и предельной подвижностью, пластичностью двух взаимосвязанных между собой систем, находящихся в поле внимания педагога – ребенок и его семья. Тем более, находясь в среде сверстников, ребенок может проявлять такие поведенческие черты, которые скрыты и не характерны в условиях контактов с родителями. Поэтому в ситуациях общения как с детьми, так с их родителями педагог постоянно включен в процесс познания каждого ребенка и системы его отношений со взрослыми.

Вместе с тем, рефлексия позволяет педагогу постоянно ориентироваться в изменениях, закономерных происходящих в своей собственной личности, и от которых в значительной степени зависят оценки детей, их родителей и собственная педагогическая деятельность. В первую очередь это касается уровня профессионального мастерства, мировоззрения, ценностей личности, психологических характеристик, значимых для профессиональной деятельности конкретного педагога. Именно педагогическая рефлексия включается как одно из наиболее важных в структуру профессиональных качеств личности педагога всеми учеными, изучающими педагогическую деятельность.

Таким образом, обобщенно выделяем наиболее важные требования к личности педагога его профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с семьями дошкольников, которые находятся в русле современных концепций дошкольного образования.

Это, прежде всего, гуманистические установки, основанные на уважении к семье ребенка, интересе к каждой семье как объективной среде жизнедеятельности воспитанников, а также на уважении и интересе к своей собственной личности, в том числе и как профессионала. Далее, глубокое знание и понимание каждой семьи ребенка, системы ее социальных контактов, ценностей, взглядов, особенностей взаимодействия ребенка со взрослыми сверстниками. Также культура общения и совместной деятельности педагога с родителями и с детьми, культура отношений педагога с самим собой как личности и как профессионала.

В основе совершенствования содержания и методики семейного воспитания лежит становление психолого-педагогической культуры родителей. Педагог решает в основном такие задачи: повышение качества воспитательной работы с детьми в микросоциуме и на этой основе активизация педагогических возможностей и защита их интересов. Трудности в решении этих задач связаны с тем, что семьи различны по интеллектуальному уровню, нравственному облику, педагогической подготовленности. Весьма специфичен и сам процесс семейного воспитания. Он более естественен и динамичен, чем в дошкольном учреждении. Ребенку менее заметны преднамеренные воспитательные воздействия, и он активнее проявляет себя как субъект самостоятельной деятельности. При этом нельзя забывать, что в семейном воспитании допускается немало ошибок. В настоящее время процесс формирования личности стал значительно сложнее. Родители нередко полагаются на свой индивидуальный не всегда оправданный опыт, не за-

думываются над последствиями своих воздействий на ребенка, недооценивают силу воспитательных знаний и умений, часто сами нуждаются в помощи.

Дифференцированный подход в работе педагога строился на выделении групп семей, объединенных единственными параметрами в выборе педагогических средств, адекватных семьям с различным уровнем психолого-педагогической культуры. Разделение семей на группы требовало применения разносторонних форм работы с родителями для повышения их психолого-педагогической культуры.

Первую группу составили семьи с высоким уровнем воспитательных возможностей, то есть педагогически развитые семьи. Здесь уклад семейной жизни в основном позитивный, стабильный и уровень психолого-педагогической культуры достаточно высокий. В семье благоприятная нравственная атмосфера, общие установки, семейные ценности, традиции, высокая ролевая адекватность ее членов, весьма низкий уровень конфликтности. Родители имеют осознанные знания в области семейного воспитания. У них сформированы воспитательные умения, систематически занимаются воспитанием детей, понимают и принимают их, поддерживают постоянную связь с дошкольным учреждением.

Во вторую группу вошли семьи со средним уровнем воспитательных возможностей. Уклад семьи, как правило, противоречивый, уровень психолого-педагогической культуры родителей в основном средний. Нравственная атмосфера семьи является позитивной, имеют место семейные традиции, но отношения между взрослыми и детьми зачастую противоречивые, возникают конфликты, ссоры на почве неудовлетворенных потребностей одного или нескольких членов семьи. Родители обладают определенными знаниями в области педагогики, но они отрывочны, недостаточно осмыслены. Они не всегда умеют применять свои знания на практике.

К третьей группе отнесли педагогически слабые семьи, с низким уровнем воспитательных возможностей, где уклад семейной жизни неустойчивый, неблагоприятный, уровень психолого-педагогической культуры низкий. Эта группа родителей очень неоднородна. Отношения между членами семьи неурегулированные, имеют место нарушения правил поведения в быту, гипертрофия материальных потребностей и вытеснение ими духовных, индивидуалистическая направленность членов семьи, высокий уровень конфликтности. Для родителей характерно частичное и безответственное отношение к своим детям, деспотичный стиль отношений.

Диапазон изменений, которые свидетельствуют о повышении психолого-педагогической культуры, мы определили следующий: переосмысление роли родителей; новый уровень осознания себя как родителей; ощущение родителями большой уверенности в себе; становление более доверительных отношений взрослых с детьми.

Исследование показало, что эффективность становления психолого-педагогической культуры семьи повышается, если оно осуществляется с учетом следующих условий: изучено состояние психолого-педагогической культуры семьи; функционирует система дифференцированной работы с учетом особенностей семейного уклада и использованием разнообразных методов и форм (медико-психолого-педагогическая служба, консультирование, педагогические практикумы, конференции, родительские собрания); активно вовлекаются родители в воспитательный процесс; используется исследовательский подход педагога по работе с семьей; сотрудничают семья, дошкольное учреждение и другие социальные институты воспитания и учитываются при этом национально-этнические особенности семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Особенности работы школы с неблагополучными семьями / под ред. Ю.В. Гербева. – Иркутск; 1987. – 125 с.
2. Батищев Г.С., Лебедева Н.Н. Педагогическое понимание как сотворчество (К философской проблеме нового педагогического мышления) // Вестн. высш. шк. – 1989. - № 8. – С. 58-63.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч.: В 8 т. / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: 1984. - Т.4.-С.59-116.
4. Спиваковская А. Как быть родителями. – М.: 1986. – 160 с.
5. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: СГУ, 1966. – 280 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Избр. Произв.: В 5 т. – Киев: 1979. – Т. 2. – С. 159-446.
7. Филонов Л.Б. Методика контактного взаимодействия // Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. – М.; 1980. – С.24-44.
8. Хамяляйнен Ю. Воспитание родителей. Концепция, направления и перспективы: пер.с фин.: Кн. Для воспитателей дет.сада и родителей. – М.: Просвещение, 1993. – 112 с.

Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Vol. 9, 2013

Zharovtseva T. Psychological and educational potential of teaching culture of family

Abstract. This article discusses the nature and formation of the psychological and educational culture as a potential basis of family upbringing, the structure of a culture and its influence on the differentiation of the educational opportunities their parents. Psycho-pedagogical culture of the family - is a procedural integrity, which manifests itself in family structure and is expressed as the maturity of parents as educators. Its components are the special knowledge, parenting skills (structural, organizational, communication, Gnostic Engineering) and psychological position (goal-setting, a certain level of intellectual, emotional sphere, the psychological ability to control and self-regulation of emotions and behavior). Serious attention in our study was paid to the families that allowed a differentiated work with families based on the methodology of contact interaction. Differentiation of families into groups according to the level of psychological and pedagogical culture allowed to carry out personal approach and use particular methods of influencing parents to give them practical assignments that allow master the techniques of educational influence. We highlight the most important requirements of the teacher's personality and his professional activity in interaction with the families of pre-school children who are in the mainstream of modern concepts of pre-school education. This humanistic attitudes based on respect for the child's family, interest in each family as the objective environment of cadets, as well as the respect and interest in his own person, including as a professional. Thorough knowledge and understanding of each child's family, her system of social contacts, values, attitudes, characteristics of the child's interaction with adults and peers. Also, the culture of communication and collaboration with parents and teachers with children, the culture of the teacher relationship with yourself as a person and as a professional.

Keywords: psychological-pedagogical culture, family, family education. method of contact interaction, pedagogical tact, differentiated approach, reflection