

тодических дисциплин не позволяет увеличить объем формируемых умений, поэтому целесообразно осуществлять этот процесс в течение всего семестра. Необходимо, чтобы с разными аспектами осваиваемого действия студент встретился в семестре более пяти раз, а формируемый прием использовался не менее чем в половине заданий. Формирование умений должно вестись комплексно – на всех видах занятий при одновременном формировании разнообразных умений в процессе овладения различными дисциплинами.

Получение информации об усвоении учащимися знаний, умений, навыков, анализ и корректировка обучающей деятельности является немаловажным компонентом методической подготовки учителя. Следовательно, в содержание практикума необходимо включить не только проектирование занятий и реализацию обучающей функции в моделируемом обучении, но и развитие умений определять эффективность образовательной деятельности с помощью объективных критериев и диагностических процедур. Студенты должны отработать контролирующие действия и изучить диагностические техно-

логии: применение тестов, анкет, визуальное оценивание, беседы, интервью, использование и конструирование компьютерных контролирующих программ и т.д.

Поэтапный характер формирования педагогических умений обусловлен постепенным расширением и усложнением сферы их приложения и повышением самостоятельности студентов. Необходимо отметить, что в условиях вузовского обучения студенты должны приобрести знания и первоначальные умения и навыки. Овладение педагогическим мастерством должно начинаться в процессе обучения в вузе, а его развитие и совершенствование продолжается в будущей профессиональной деятельности.

На лабораторно-практических занятиях практикума изучаются теоретические основы и методика формирования экспериментальных умений и навыков учащихся и отрабатываются первоначальные экспериментальные умения студентов, а также умение обучать решению задач. Углубление умений происходит при изучении спецкурсов «Школьный физический эксперимент» и «Практикум обучения решению физических задач».

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Хозяинов Г.И. Педагогическая структура обучающей деятельности и формирование мастерства педагога в учебном процессе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1991.

<sup>2</sup> См.: Голубева О.Н. Стратегия развития общего высшего образования: достижение целостности через трансдисциплинарность // Изв. Российской акад. образования. 2000. № 1. С. 3–6.

<sup>3</sup> См.: Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.

<sup>4</sup> См.: Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М, 1969.

<sup>5</sup> См.: Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.

УДК 373

Е.Ф. АКУЛОВА

Тольяттинский государственный университет

E-mail: akulova@mail.ru

## **Дидактическая игра как переходная форма обучения старших дошкольников на этапе подготовки к школе**

Дошкольный возраст определяет дальнейшее развитие личности. Поиск и разработка таких форм обучения дошкольников, которые способствуют возникновению новой социальной ситуации развития ребенка, приводит к игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. В дидактической игре происходят взаимовлияние, взаимообогащение, перенос сотрудничества в сложную сферу умственной деятельности. Познавательный интерес, проявляемый детьми в игре, есть начало формирования элементов учебной деятельности.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, форма обучения, взаимодействие, сотрудничество, когнитивный конфликт, социальная активность.

E.F. AKULOVA

***Didactic Game as the Transitional Form of Studying Senior Pre-School when Preparing to School Training***

Pre-school age determines further development of personality. There search and elaboration of such forms of children under school age training which promote the origin of new social situation in child's development. Brings to the game as leading activity of pre-school age. In didactic game there can be interinfluence, interenrichment, collaboration' transfer in the difficult sphere of mental activity. Cognitive interest being shown by children in the game is the beginning of educational activity forming.

**Key words:** didactic game, form of training, interaction, collaboration, cognitive conflict, social activity.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам теории игры показал, что она является потребностью развивающегося ребенка. Идея соединения обучения с игрой принадлежит немецкому педагогу Ф. Фребелю, который разработал теорию игры, показав ее значение в обучении дошкольников и характеризуя как высшую ступень детского развития. Теория игрового обучения развивалась в работах русских и зарубежных педагогов К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозова, А.П. Усова, М. Монтессори, О. Декорли, Д. Колоцца и др. Изучение роли игры и ее соотношения с обучением занимает большое место в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Л.С. Выготский подчеркивал особое значение игры в формировании речевого мышления и произвольной регуляции действия.

В работах А.В. Запорожца доказано, что на основе внешней игровой деятельности у ребенка формируется внутренний план, происходит развитие способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и совершать их мысленные преобразования. Он считал, что нельзя противопоставлять игру учению, но необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей. Исследования П.Я. Гальперина показывают, что «поэтапная отработка умственных действий и понятий» в игре обычно происходит стихийно, но при соответствующих методах руководства ею можно значительно повысить эффективность этого процесса.

В своих исследованиях З.М. Богуславская обнаружила, что в играх происходит переход мышления детей на более высокий уровень абстракции и обобщения. Многочисленные исследования показали, что шестилетние дети могут успешно учиться в ситуациях,

приближающихся к игровым. При нормальном ходе развития качества, необходимые для адаптации к процессу, закладываются не вне, а внутри «детских» видов деятельности. Исследования Е.С. Ермаковой по формированию гибкости мышления у дошкольников указывают на необходимость овладения действиями замещения в игровой деятельности<sup>1</sup>.

Е.Е. Кравцовой изучался вопрос о роли игры в обучении дошкольников. Анализ экспериментальных данных показал, что учение, организованное с целью подготовки к предстоящей игре, имело более эффективную мотивацию, чем то, которое мотивировано наградой. Игровая форма активности непосредственно в данное обучение не включалась, но положительное влияние игры было отчетливо обнаружено. Автор приходит к выводу о том, что традиционные формы занятий имеют значительные резервы повышения результативности, но первостепенное значение имеет широкое применение игровых форм деятельности. Е.Е. Кравцова делает еще один важный вывод: «Если необходимо введение игры или игровых приемов на занятии с детьми, нужно лишь задать образ, правило, сопряженные роли и отдельные предметы, и занятие превратится в игру, так как мы создадим основу для развития игры»<sup>2</sup>. Автор обращает внимание на то, что игра с правилами предполагает особый этап, в течение которого дети осваивают правила последующей игры. Этот этап способствует психическому развитию детей и их готовности к учебной деятельности.

Исследование готовности детей к обучению в школе проводила Л. Григорович (на материале методики Л.А. Венгера «Образец и правило»)<sup>3</sup>. Для диагностирования был выбран комплексный показатель – выполнение заданного правила и одновременное ориен-

тирование на зрительно воспринимаемый образец. Было показано, что у большинства детей недостаточно сформировано умение ориентироваться, а следование правилу формируется в недрах ведущей для дошкольника деятельности – игровой.

В 1940–60-е гг. научные исследования в области дидактической игры были направлены на рассмотрение ее в качестве приема на занятиях (Л.А. Артемова, В.Р. Беспалова, Р.И. Жуковская, А.И. Сорокина, Е.И. Удалцова, О.П. Янковская). Как удалось доказать, дидактические игры повышают интерес детей к занятиям и развивают сосредоточенность, целенаправленность действий в соответствии с указаниями взрослого, но недостаточно внимания в этих работах уделялось дидактической игре как форме обучения дошкольников.

Основываясь на исследованиях Т.М. Бабуневой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгера, Р.И. Говоровой, О.М. Дьяченко, можно прийти к выводу, что дидактическая игра активизирует умственную деятельность, способствует овладению методами умственной работы – анализом, синтезом, использованием имеющихся знаний, нахождением различия и сходства, группировкой, классификацией, обобщением. В процессе общения детей в игре, в разрешении спорных вопросов развивается способность аргументировать свои убеждения, выводы.

В ряде исследований доказано влияние дидактической игры на воспитание гуманных чувств (Р.И. Жуковская, А.А. Анциферова), дружеских взаимоотношений (В.В. Кондратова, Е.И. Щербакова). Дидактическую игру как метод обучения дошкольников математике исследовали З.А. Михайлова, Т.И. Тарунтаева и др.; дидактическая игра как метод обучения родному языку хорошо разработана В.В. Гербовой, А.И. Макаковым, Г.А. Тумаковой, А.И. Сорокиной и др. В области ознакомления дошкольников с природой и окружающим миром дидактическую игру как метод обучения исследовали В.Р. Беспалова, В.А. Дрязгунова, О.П. Янковская; по развитию сенсорной культуры – Л.А. Венгер, Л.И. Сысуева и др.; при обучении детей рисованию – Т.Н. Доронова, Т.К. Комарова. Анализ дидактической игры показал, что и в теории, и на практике она используется как игра-занятие, где инициатива

полностью принадлежит воспитателю. Дидактическая игра, в отличие от игры-занятия, по А.П. Усовой, содержит в себе определенные правила, которые обуславливают внешние и внутренние действия детей<sup>4</sup>.

Теоретико-экспериментальные исследования Н. Михайленко, Н. Кустовой выделяют в самостоятельной дидактической игре следующие умения и действия: распределение функций между участниками деятельности, объяснение правил, контроль за действиями своими собственными и партнеров. Но знание правил еще не обеспечивает совместной игры: дети должны осознанно относиться к ним как к закону действий, обязательному для всех. Авторы делают вывод, что организация самостоятельной совместной деятельности зависит от строения самой игры, от особенностей ее правил и что эта проблема требует дальнейшего изучения.

Дидактическую игру как форму обучения детей рассматривает А.К. Бондаренко. Она отмечает особенности, отличающие дидактическую игру от занятия: «...В ней содержатся два начала: учебное – познавательное и игровое – занимательное. В соответствии с этим воспитатель в одно и то же время и учитель, и участник игры, он учит и играет, а дети, играя, учатся. Не всякое занятие можно провести в форме игры, но многие знания, умственные способности и способы практических действий дети успешнее приобретают именно в игре, которая может проводиться не только внутри занятия как его часть, но и вместо занятия»<sup>5</sup>. Исследования А.К. Бондаренко убедительно доказывают, что дидактическая игра как форма обучения старших дошкольников делает процесс обучения более результативным, более привлекательным для детей, позволяет избежать скуки, шаблона, прививает любовь к умственному труду. В то же время дидактическая игра как форма обучения используется недостаточно, особенно это касается детей старшего дошкольного возраста. Раскрыто отличие дидактической игры как формы обучения от обычных занятий: дидактические игры содержат больше проблемных загадок, предположений, головоломок, которые являются мощным стимулятором умственной активности детей.

Анализ зарубежной литературы по теории и методике дидактических игр свидетельс-

твует, что в Англии, Франции и ФРГ дидактическая игра используется при обучении детей родному языку, чтению, письму, а также для развития логического математического мышления, сенсорной культуры (Д. Шаоэль, Ф. Булль, Й. Шпарлин, И. Левис). Руководство игрой авторы сводят к советам, помощи, но при этом не допускается вмешательства в нее. Таким образом, «воспитанием через игру» они считают различные виды самостоятельной детской деятельности. Именно в игре происходят глобальные изменения в психическом развитии дошкольника, дидактическая игра как разновидность игровой деятельности может соответствовать переходному характеру старшего дошкольного возраста. Так, работа Б.К. Дабыновой направлена на изучение положительного отношения к учебным задачам шестилетних детей и на возможность переноса такого отношения на те задачи, которые сходны по содержанию, но не имеют игровой формы<sup>6</sup>. Полученные данные показали, что у старших дошкольников вначале формируется положительное отношение к тренировочным задачам, вследствие этого возникает понимание их подлинного смысла, что ведет к принятию собственно учебных задач.

Формирование познавательного отношения к учебной задаче исследовала Н.Денисенкова<sup>7</sup>. Она доказала, что принцип сочетания игровых и учебных форм на занятиях, постепенный переход от игры к занятиям, специально разработанное познавательное содержание – достаточно эффективный метод. Рассмотренные нами исследования доказывают, что дидактическую игру можно рассматривать как переходную *форму* обучения дошкольников, в которой прослеживаются элементы двух типов ведущей деятельности – игровой и учебной, с постепенным нарастанием элементов последней. Результат деятельности детей может быть облечен в продуктивную форму, чему способствует наглядное моделирование как *средство* обучения. Анализ психологических и педагогических работ дает возможность предположить, что эффективным *способом* организации интеллектуальной деятельности старших дошкольников является социальное взаимодействие сверстников в дидактической игре под руководством взрослого.

В поиске формы организации сотрудничества взрослого и детей для решения умственной задачи мы обратились к исследованиям этой проблемы в области ведущей деятельности дошкольников. Работы Д.Б. Эльконина и его коллег среди основных качеств психической готовности ребенка к школе выделяют отношение к сверстникам как к товарищам по серьезной совместной деятельности. Проблемой роли сверстника занимались М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.А. Репина, Г.В. Маврина, а по отношению к старшему дошкольному возрасту – Р.С. Буре, Р.Б. Стеркина и др. Они указывали на готовность принять предложение сверстника и ответить на него. Понятие о совместной учебной деятельности является одним из ключевых в разработанной В.В. Давыдовым теории учебной деятельности. Этот ученый и В.Г. Кудрявцев занимались вопросами преемственности дошкольной и школьной ступеней развивающего образования. В.Н. Зинченко отмечал, что первоначально учебное действие реализуется тогда, когда выполняется детьми коллективно, при распределении между ними его отдельных операций. Исследование социального взаимодействия и обучения основано на понимании социальной ситуации как развивающей, определяющими для которой являются сами способы взаимодействия.

В ранних работах Л.С. Выготского, Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже существует гипотеза, основанная на разных исходных соображениях, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. Л.С. Выготский социальную ситуацию рассматривает как источник развития. Согласно Г. Миду, становление человеческого «я» происходит в ситуации общения и интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности. Ж. Пиаже процесс когнитивного развития связывает с социальным взаимодействием, рассматривая его как необходимое условие перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым формам. Однако, по его мнению, это возможно на достаточно высоком уровне «операционального развития». Организация учебного процесса в форме коллективного учебного диалога оказывает решающее влияние и на коммуникативные характеристики. Коммуникативные процессы, развертываю-

щиеся в рамках той или иной деятельности, определяются типом отношений между вступающими во взаимодействие людьми. Если в традиционном обучении этот тип отношений носит информационный характер, то иной характер приобретает коммуникация, когда взаимодействуют субъекты совместно распределенной деятельности, связанные отношениями сотрудничества. Разумеется, они тоже должны обмениваться информацией, обеспечивающей согласование усилий, направленных на достижение конечного результата. Но прежде всего им предстоит определить сам этот результат, т.е. наметить общую для всех участников цель предстоящей деятельности. А это возможно лишь в том случае, если деятельность приобретает для ее участников некий общий смысл. Именно совместный поиск общего смысла, общей цели и определяет содержание коммуникации, придавая ей характер общения. Общение – это процесс сотворчества, совместного мышления, партнерства. Первой необходимой предпосылкой для включения ребенка в деловое общение является такое содержание обучения, которое может быть выявлено и усвоено только посредством деятельности, распределенной между педагогом и ребенком. Второй предпосылкой является организация учебного процесса в форме коллективного диалога. В-третьих, такой диалог должен обеспечивать каждому участнику возможность коррекции собственного понимания ситуации с целью успешных действий. Эта возможность появляется благодаря включению в диалог между детьми педагога. Для того чтобы учение стало для ребенка смыслом жизни, надо, чтобы его желания и цели обучения совпали, т.е. предлагаемая взрослым деятельность воспринималась и переживалась им как свободно выбранная. В этом случае он охотно вступает в сотрудничество с педагогом и принимает его помощь, активно и заинтересованно участвует в процессе обучения.

Проблема учебного сотрудничества активно разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов). Г.А. Цукерман отмечает, что при совместной деятельности возрастают объем усваиваемого материала

и глубина понимания, растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей. В.В. Рубцов и Г.А. Цукерман указывают на важность формирования умений сотрудничества для полноценной учебной деятельности<sup>8</sup>. Исследования В.В. Рубцова в области совместного действия как специфической учебной ситуации показали, что она должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым учеником, координированности и не простого сложения деятельности, а получения общего результата. Анализируя проблемы решения задач в совместной деятельности, И.А. Зимняя показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение. Достаточно большое значение при организации учебного сотрудничества имеют форма его организации, распределение ролей, задание способов совместной работы, назначение ведущего.

В процессе реализации развивающего обучения основные трудности связаны с необходимостью обеспечить принципиально иной тип взаимодействия с детьми, чем в процессе традиционного обучения. Взаимодействие – это взаимосвязь действий, деятельности и функционально-ролевых и личностных позиций. Оно может быть осуществлено между педагогом и детьми в процессе обучения, так как их деятельность пересекается. Точкой пересечения является задача, которую решает ребенок. Сотрудничество педагога с детьми несовместимо с формами авторитаризма, оно предполагает инициативное и критическое участие в нем ребенка. Важным его условием является форма учебного процесса. Учебно-поисковая деятельность в процессе развивающего обучения предполагает: критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т.е. диалог исследователя с оппонентами, оценку ситуации, которую создает педагог. Она должна стать исходным моментом направленного поиска и сама должна быть подвергнута критическому анализу в столкновении с другими оценками. Иными словами, ребенок нуждается в активном оппоненте, который имеет свою точку зрения на сложившуюся ситуацию. Каждый



ребенок действует вместе с другими, его деятельность разворачивается в рамках коллективного учебного диалога.

В исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддьякова, Н.А. Коротковой и др., направленных на изучение изменения игрового взаимодействия в разных возрастных группах, было выявлено, что для детей 6–7 лет вербальное взаимодействие становится непрерывным, направленным на обозначение смысла игры и планирование дальнейших игровых действий.

В работе В.И. Аснина<sup>9</sup> было показано, что при решении сходных интеллектуальных задач младшие дошкольники стремятся выполнить задание, а старших детей побуждают мотивы соревнования, желание показать свою сообразительность педагогу.

В работах В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, Р.А. Смирновой и др. были определены основные элементы социальной активности дошкольника, формируемые в дидактической игре: потребность в приобретении новых знаний, умение рационально самостоятельно их использовать при решении умственных задач, проявлять смекалку, находчивость, настойчивость, наблюдательность, желание обмениваться со сверстниками знаниями и умениями в процессе игры.

Проблему влияния дидактической игры на формирование основ социальной активности исследовала А.К. Бондаренко<sup>10</sup>. Она подтвердила предположение, что дидактическая игра способствует формированию социальной активности в основном на нормативном уровне и удовлетворяет потребность в признании. Этому способствуют правила игры, направленные, с одной стороны, на решение интеллектуальных задач, а с другой – на организацию поведения, взаимоотношений между играющими. В педагогической литературе часто указывается на то, что основной целью ребенка в дидактической игре выступает выигрыш. Анализируя поведение детей в игре, автор приходит к выводу, что побудительным мотивом выиграть является потребность в признании, уважении со стороны сверстников и воспитателя. Однако исследование И. Рудовской<sup>11</sup> по изучению возможностей и путей воспитания сотрудничества в совместной деятельности дошкольников показало: дети, участвовавшие в эксперименте, овла-

девают навыками сотрудничества в совместной деятельности значительно успешнее, нежели их сверстники из контрольной группы. Важно отметить, что степень продвижения в умственном развитии – важное условие обогащения сотрудничества. В свою очередь, сотрудничество становится одним из эффективных условий успешного овладения способами умственной деятельности. Происходят взаимовлияние, взаимообогащение, перенос сотрудничества в сложную сферу умственной деятельности. Содержание деятельности обеспечивает широкие возможности для объединения дошкольников, обладающих самыми различными знаниями и умениями, за счет освоения опыта сотрудничества осуществляется накопление навыков социального поведения, которые необходимы для учебной деятельности, поскольку она является коллективной. Новообразования старшего дошкольного возраста позволяют говорить о проблеме преемственности дошкольной и школьной ступеней внутри единой системы развивающего обучения.

Группа психологов, работавших под руководством А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, установила, что у детей старшего дошкольного возраста начинает формироваться деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей. Г.И. Минская исследовала механизмы перехода от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению. Методика была построена по принципу переноса, разработанному А.Н. Леонтьевым и А.В. Запорожцем. Было отмечено, что первые познавательные задачи выделяются в игровой деятельности и процессы мышления всецело подчинены игровой и практической мотивации; у старшего дошкольника познавательная задача может выступать как мотив овладеть новыми знаниями. Говоря о роли дидактической игры в обучении детей, А.П. Усова подчеркивала, что, с одной стороны, наряду с игрой начинает формироваться новый вид деятельности – учебная, с другой – в самой игре появляются такие новообразования, как интеллектуальные игры<sup>12</sup>. Они представляют собой познавательный интерес к интеллектуальной задаче, который выражается в активности, проявляемой детьми в игре, и это – начало формирования элементов учебной деятельности.

### Примечания

- <sup>1</sup> См.: Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста // Вопр. психологии. 1988. № 1.
- <sup>2</sup> Кравцова Е.Е. Игра в дошкольном возрасте // Вопр. психологии. 1991. № 2.
- <sup>3</sup> См.: Григоревич Л.К. К вопросу о готовности детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. 1995. № 4.
- <sup>4</sup> См.: Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., 1981.
- <sup>5</sup> Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1994.
- <sup>6</sup> См.: Дабынова Б.К. Особенности отношения детей к учебным задачам // Вопр. психологии. 1986. № 2.
- <sup>7</sup> См.: Денисенкова Н.С. Формирование познавательной направленности у детей 6-летнего возраста на занятиях в детском саду: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
- <sup>8</sup> См.: Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
- <sup>9</sup> Аснин В.Н. Различия в решении сходных интеллектуальных задач у младших и старших дошкольников. М., 1991. С. 25.
- <sup>10</sup> См.: Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1994.
- <sup>11</sup> См.: Рудовская И. Взаимосвязь умственного развития и формирования сотрудничества // Дошкольное воспитание. 1982. № 9. С. 67.
- <sup>12</sup> См.: Усова А.П. Указ. соч.

УДК 364–3/7:316.811–058.5

А.А. АББАСОВА

Российский государственный социальный университет

E-mail: alfiya-abbasova@mail.ru

## **Роль социального педагога в работе с неблагополучной семьей**

Рассмотрены роль, функции и задачи социального педагога при оказании помощи неблагополучным семьям. Приведены модели такой помощи и ее составляющие.

**Ключевые слова:** социальный педагог, семья, отклоняющееся поведение, алкоголизм, детско-родительские отношения, социальное воспитание, социализация.

A.A. ABBASOVA

## **Role of Social Pedagogue when Working with Unfavourable Family**

In the article was considered a role, function and problems of the social pedagogue at rendering assistance to unfavorable families. Models of such help and its components are resulted.

**Key words:** social teacher, family, deviating behaviour, alcoholism, baby-parental relations, social education, socialization.

При современном крайне напряженном ритме жизни семья становится «убежищем для души», все более необходимым человеку как место благоприятной смены обстановки, перехода в состояние раскованности. Семейное общение эффективно восстанавливает работоспособность и создает предпосылки для полноценной духовной жизни. Семейное общение определяется «духом» семьи, ее стилем.

Счастлив тот, кто счастлив у себя дома, как писал Л.Н. Толстой. По словам Ф.М. Достоевского, две трети человеческого сча-

стья – это семейное счастье. Как говорил В.А. Сухомлинский, семья – это та сказочная пена морская, из которой рождается красота. Семья – это особый мир, где сплелись в единое целое все стороны человеческой деятельности, отношений, мыслей, чувств близких людей<sup>1</sup>.

Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в ней закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивиду-