

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО  
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Репозиторий БарГУ



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО  
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Коллективная монография

Под научной редакцией  
кандидата педагогических наук, доцента В. И. Козел

Барановичи  
БарГУ  
2019

**Социальное партнерство в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности** : коллект. моногр. / В. И. Козел [и др.] : под науч. ред. канд. пед. наук, доцента В. И. Козел ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2019. — 182 с.

ISBN 978-985-498-880-1.

В издании налицо отражение научные исследования и практический опыт по использованию социального партнерства в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. Образовательное пространство учреждения педагогического образования не является закрытым, а представляет собой систему взаимосвязанных партнерских отношений и социально-педагогического взаимодействия с обучающимися, их родителями, государственными и общественными организациями, представителями бизнеса, частными лицами, неравнодушными к решению проблем воспитания. Система партнерских отношений позволяет создать условия для саморазвития будущих педагогов, способствует формированию у них ключевых профессиональных компетенций.

Адресовано студентам педагогических специальностей, профессорско-преподавательскому составу, практикующим педагогам и психологам.

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Авторский коллектив:

- В. И. Козел* (предисловие, разделы 1.1, 1.2), *А. В. Позняк* (раздел 1.3),  
*Е. А. Клецька* (раздел 1.4), *А. В. Рацкая* (раздел 1.5),  
*Е. И. Медведева* (раздел 1.6), *А. И. Жук* (раздел 2.1), *В. В. Мартынова* (раздел 2.1),  
*А. В. Демидович* (раздел 2.2), *О. В. Ершова* (раздел 2.3), *А. А. Селезёв* (раздел 2.4),  
*В. В. Клишук* (раздел 2.5)

Под научной редакцией

кандидата педагогических наук, доцента *В. И. Козел*

Рецензенты:

- кафедра общей и социальной психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»;  
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогик учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» *Нарик Н. А.*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
--------------------------	---

### ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

1.1 Социальное партнерство как средство совершенствования содержания современного педагогического образования .....	13
<i>Список использованных источников</i> .....	31
1.2 Партисипативный подход в системе подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности .....	32
<i>Список использованных источников</i> .....	41
1.3 Профилизация в школе в контексте непрерывного педагогического образования .....	41
<i>Список использованных источников</i> .....	58
1.4 Подготовка будущих педагогов к организации партнерства семьи и школы: детско-родительские отношения в современных реалиях .....	59
<i>Список использованных источников</i> .....	73
1.5 Сексизм как нарушение принципа социального партнерства в гендерных отношениях .....	75
<i>Список использованных источников</i> .....	86
1.6 Роль Интернета в реализации социального партнерства .....	87
<i>Список использованных источников</i> .....	107

### ГЛАВА 2 ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Взаимодействие социальных институтов в реализации Республиканского социально-образовательного проекта «Здоровая семья — здоровая нация» .....	111
2.2 Университет как площадка для духовно-нравственного воспитания обучающихся: из опыта сотрудничества Барановичского государственного университета с Минско-Муньненкой епархией Белорусской православной церкви .....	118
<i>Список использованных источников</i> .....	135

2.3 Подготовка будущих педагогов к использованию музейной педагогики в воспитательной работе с обучающимися .....	136
<i>Список использованных источников</i> .....	153
2.4 Формирование социально-педагогических компетенций будущих педагогов для работы с детьми особой заботы в условиях социального партнерства .....	155
<i>Список использованных источников</i> .....	169
2.5 Опыт модернизации форм кооперации образования, науки и бизнеса в условиях развития цифровой экономики .....	170
<i>Список использованных источников</i> .....	180
Заключение .....	182
Сведения об авторах .....	184
Резюме .....	185
Резюме .....	186
Summary .....	187

Репозиторий БарГУ

#### **1.4 Подготовка будущих педагогов к организации партнерства семьи и школы: детско-родительские отношения в современных реалиях**

При подготовке педагогов в высшей школе уделяется, казалось бы, много внимания обучению студентов взаимодействию с семьями обучающихся для реализации главной цели — их воспитания. Однако, как показывает практика, взаимодействие педагогов и родителей в качестве субъектов образовательного процесса, по-прежнему носит скорее субъект-объектный характер, нежели субъект-

субъектный. Например, классный руководитель на родительских собраниях, телефонном и индивидуальном консультировании, круглых столах, родительских лекториях освещает проблемы обучения и воспитания, успеваемости и пропусков занятий, уровня культуры поведения, поощрения и наказания детей. Педагог социальный изучает условия развития воспитанников в семье, совместно с педагогическим коллективом организует процесс социального воспитания, содействует его протеканию в семье, ведет просветительскую работу среди родителей, родственников по вопросам воспитания детей, осуществляет охранно-защитную деятельность и патронирует неблагополучные семьи. Педагог-психолог в рамках традиционных видов деятельности изучает особенности детско-родительских отношений, консультирует родителей по вопросам развития и социализации ребенка, осуществляет по запросу родителей психологическую коррекцию детско-родительских отношений.

Место родителя в школе, его участие в воспитательном и образовательном процессе его ребенка хоть и обозначено как субъектное, однако практика показывает, что он скорее является косвенным объектом воздействия школы на ребенка (по определению Р. Битяновой). Школа, на наш взгляд, должна стать открытым для родителей социальным институтом. Должны сложиться принципиально новые отношения, где родитель становится партнером, способным не потреблять результаты воспитания ребенка, а вносить вклад в воспитательный и образовательный процесс школы своим житейским, профессиональным опытом. При таком подходе отношения перестают быть даже субъект-субъектными, а партнерскими. Партнерство рассматривается как добровольное соглашение о сотрудничестве между семьей и школой. Желание достичь общей цели (образованность, воспитанность, личностная сформированность ребенка) способствует организации совместной деятельности родителей и педагогов. При этом каждый выполняет собственные задачи и готов разделять риски, ответственность, ресурсы, правомочность и прибыль. Эта идея нам кажется прогрессивной [1].

Реализовать данную идею, на наш взгляд, возможно лишь в том случае, если педагог открыт новым знаниям и, следуя за динамичными изменениями содержания детско-родительских отношений, совершенствует эти знания и умело использует их в практике для

установления партнерских отношений с семьей с опорой на родительский авторитет, на чувства между родителем и ребенком, на воспитательный потенциал семьи и т. д. В этой связи мы считаем, что при подготовке будущего педагога и повышении квалификации практикующего педагога следует изменить содержание знаний о детско-родительских отношениях с традиционных на принципиально новые, соответствующие современным тенденциям трансформации института семьи.

Детско-родительские отношения относительно недавно стали объектом научного внимания. Они обусловлены отношениями внутри семьи как социального института и составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя. Интерес к феномену детско-родительских отношений возник из-за трансформации семьи, где ребенок становится полноправным членом, обретая права, обязанности, место в семейной иерархии.

Однако и проблема детско-родительских отношений как вида межличностных отношений, и влияние этих отношений на развитие личности, на процессы социализации, на способы взаимодействия с другими людьми, на самоопределение и т. д. достаточно широко стали рассматриваться в современной психологии лишь ориентировочно, последние полтора-два столетия. Это обусловлено возникшим интересом к ребенку как к личности. Об этом свидетельствует многообразие теорий, концепций, описывающих их специфику. Все теории и концепции условно можно разделить на следующие группы [2]: 1) теории и концепции, отражающие функциональный подход к анализу детско-родительских отношений; 2) раскрывающие детско-родительские отношения в рамках структурного подхода; 3) отражающие эмпирический подход к анализу детско-родительских отношений; 4) отражающие системный подход к анализу детско-родительских отношений.

В рамках функционального подхода существует группа теорий, которая раскрывает сущность детско-родительских отношений с точки зрения влияния их на социализацию личности. Психологическое направление было одним из первых, в котором отношения между ребенком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития. Согласно теории мате-

ринской депривации [3] близкие эмоциональные отношения у ребенка могут складываться только с матерью, в ходе которых у детей формируются привязывающие модели поведения, обеспечивающие и поддерживающие близость в диаде. Эпигенетическая концепция Э. Эриксона объясняет двойственность в отношениях между родителями и ребенком, совмещающую заботу о ребенке и предоставление свободы для его социализации [4]. Э. Фромм рассматривал детско-родительские отношения с позиций качественных различий материнского и отцовского подходов к заботе о ребенке [5] по линии условности (родительских социальных ожиданий) — безусловности (инстинктивности в отношении ребенка). К. Роджерс отмечает важность безусловного позитивного принятия ребенка со стороны родителей для поддержки у ребенка базового чувства безопасности, являющегося основой успешной социализации.

Теория подражания В. Вундта и Г. Тарда [6], теория социального научения А. Бандуры [7] в рамках бихевиорального подхода объясняют природу особенностей воспитания детей, основываясь на подражании их детско-родительским отношениям в родительской семье. Накопленный опыт отношений в прошлом находит свое выражение в «Я», а затем определяет отношения с людьми в настоящем, этапы формирования полоролевого поведения. В рамках этого подхода И. А. Фурманов особое внимание уделял трансферту агрессии и насилия в отношении родителей к детям. Если рассматривать насилие как типичный способ поведения в семье или как единственно возможное средство воспитания, подавления детей, то в дальнейшем они, копируя поведение родителей, будут использовать агрессивные способы взаимодействия со своими собственными детьми [8].

Другая группа теорий детско-родительских отношений раскрывает их сущность с точки зрения структуры. Многие исследователи рассматривают различные компоненты детско-родительских отношений [9—11 и др.], в структуру которых А. С. Сливаковская, Р. В. Овчарова включают мотив воспитания, стиль воспитания, родительскую позицию и тип воспитания, имеющие четкую причинно-следственную взаимосвязь между этими компонентами [10; 11]. Родительская позиция в данном случае рассматривается как некое целостное образование, реальная направленность воспитательной

деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания [10; 12]. Они разграничивают стиль и тип воспитания по степени осознанности взаимоотношений между детьми и родителями. Стиль воспитания рассматривается как осознанная система взаимоотношений родителей с ребенком в семье, характеризуемая степенью контроля, заботы и опеки, близостью эмоциональных контактов между ними, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых. Тогда как тип воспитания — это определенная объективно складывающаяся, не всегда осознаваемая система взаимоотношений между родителями и детьми [10; 12]. Динамическая двухфакторная модель родительского отношения к детям, созданная Е. Шеффер и Р. Белл, отражает две основные полярные характеристики детско-родительских отношений: эмоциональную и поведенческую. Они легли в основу типов родительского отношения и стилей поведения. В поведенческий компонент родительского отношения исследователи включили отчуждение, пренебрежение, ненависть, сверхтребовательность, гиперопеку, в эмоциональный — свободу, демократию, любовь, всепрощение, авторитарный диктат.

Отечественные психологи длительное время придерживались традиционного направления «психологии отношений», предложенного В. Н. Мясищевым [9]. Детско-родительские отношения ученый определяет как субъективные отношения, имеющие как когнитивный, эмоциональный, так и поведенческий компонент: человек на когнитивном уровне знает нечто об объекте, на эмоциональном — переживает соответствующую знанию эмоцию, на поведенческом — строит поведение или реакцию, соответствующую знанию и эмоциям.

Детско-родительские отношения рассматриваются также в рамках эмпирического подхода в семейной психологии. Его сторонники (Т. В. Андреева, А. И. Антонов, С. И. Голод, В. Н. Дружинин и др.) рассматривают семью как малую социальную группу, имеющую свою историю возникновения, функционирования и распада. Детско-родительские отношения в ней строятся на достаточно длительных по времени отношениях между членами семьи, кровном родстве, непосредственных контактах, эмоциональной вовлеченности субъектов отношений.

Детско-родительские отношения анализируются и в контексте системного подхода в психологии, основанного на общей теории систем Л. Берталанфи. Взаимодействие членов семьи в данном контексте рассматривается как взаимовлияние: когда изменяется один член семьи, все остальные также претерпевают изменения [13]. Так, в теории эмоциональных систем М. Боуэна [13] детско-родительские отношения рассматриваются в контексте параметров семейной системы: стереотипы взаимодействия, семейные правила, семейные мифы, границы и стабилизаторы системы, семейная история. Эти параметры определяют стиль отношений, позиции сторон взаимодействия, детско-родительские отношения.

Основываясь на системной теории семьи, В. Сатир раскрывает сущность детско-родительских отношений через модели общения: заносчивость, обвинение, расчетливость, отстраненность. В процессе общения со взрослым дети используют тот или иной тип поведения (модель общения), присваивая себе как личный опыт [14]. По мнению А. Я. Варги, родительские отношения — это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [15].

Описанные в различных концепциях особенности детско-родительских отношений раскрывают их суть в различном содержании. Очевидно, что в семейных отношениях детско-родительским отношениям уделяется особое внимание. Ребенок становится особым объектом изучения в структуре семейных отношений. При анализе детско-родительских отношений стали применяться такие социально-психологические категории, как «эмоциональная связь», «привязанность», «уровень протекции и заботы», «поддержка автономии ребенка», что свидетельствует об общей гуманистической направленности психологических исследований отношений между детьми и родителями (К. Роджерс, В. Сатир, А. С. Спиваковская и др.). По мнению А. С. Спиваковской [11], одним из факторов, благоприятно влияющих на взаимоотношения в традиционной семье, является родительская любовь. В ней видится источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания его физического и психического здоровья. В исследованиях Р. В. Овчаровой [10], А. С. Спиваковской [11] и других родительская любовь рассматривается как явление, которое формируется в процессе

индивидуального развития родителя, ожидания и воспитания ребенка и основывается на родительском инстинкте и человеческой потребности в любви и привязанности. По мнению исследователей, родительская любовь предопределяет детско-родительские отношения, оказывает влияние как на личность ребенка, так и на личность родителя.

Близкая эмоциональная связь, интимность — «взаимная симпатия, расположенность, признательность и привязанность» [16] — в отношениях детей и родителей предопределила появление принципиально нового типа семьи. Такая семья стала продуктом изменяющихся отношений общества к феномену детства. Это детоцентрическая семья, которая рассматривается как особый тип семьи со специфическими причинами ее возникновения и особенностями функционирования.

Исторический экскурс в феномен детоцентризма показал, что детоцентризм широко распространяется в Европе со второй половины XIX века, а в России — с середины XX века, когда патриархальные и расширенные семьи изживают себя, и на первый план выходят семьи нового для того времени типа — нуклеарные [16]. Известно, что нуклеарная семья специфична по структуре (родительская диада и ребенок/дети), по распределению ролей в семье (склонность к равноправию в выполнении обязанностей) и по наличию эмоциональной близости в отношениях между членами семьи. Новые исторические обстоятельства развития общества привели к изменениям в супружеских отношениях в семье, когда эмоциональная составляющая отношений, интимная близость, удовлетворенность супружеством, а не родительство, стала выступать на первый план, нивелируя при этом ценность деторождения как единственную возможность сохранения семьи. Супруги стали планировать рождение детей, что исключило многодетность, а единственный и долгожданный ребенок становится объектом родительской любви, заботы и опеки. Поведение родителей стало характеризоваться эмоционально-интимной привязанностью к детям.

Изменение общественного уклада жизни предопределила появление семей детоцентрического типа. В некоторых исследованиях семей разных типов и детско-родительских отношений в них косвенно затрагиваются причины возникновения детоцентрических семей [17; 18 и др.]. На уровне общественных отношений к ним

относят кризис моногамии, трансформация в сторону акцентирования личностного своеобразия каждого члена семьи, позиционирование ребенка как особой культурной ценности, изменение роли взрослого как посредника по передаче культурного опыта от общества к ребенку, прогрессивное движение в защиту прав ребенка, равноправие детских сообществ с другими социальными группами, «взлет» культурного престижа детства в средствах массовой информации и посыл видеть в ребенке равноправного, самостоятельного, компетентного субъекта. На уровне семьи как института социализации ребенка к причинам появления детоцентризма относят улучшение благосостояния семьи, подготовка к осознанному родительству и планирование рождения долгожданного и часто единственного ребенка, проекция родительских неудовлетворенных потребностей в прародительских семьях, осмысленный выбор взрослого человека реализовываться исключительно через родительскую роль и т. д.

Однако причинам возникновения детоцентрической семьи, стратегиям воспитания в ней, содержанию роли родителей и детей в такой семье исследователями не уделялось должного внимания. Открытым остается вопрос, как влияет стратегия детоцентризма в семье на развитие личности ребенка, его социализацию. Отсутствуют теории, описывающие функционирование детоцентрической семьи. Однако однозначно определено основание для ее расположения в классификации современных семей — структура семьи и иерархия ее членов.

С точки зрения структуры (по С. И. Голоду) детоцентрическая семья является моногамной, нуклеарной, со специфической организации власти по шкале «доминирования-подчинения», где доминирующим, властвующим членом семьи является ребенок.

Собственно теорий, объясняющих трансформацию иерархии в современной семье, недостаточно для полного понимания феномена детоцентрической семьи. Еще М. Мид, занимавшаяся кросс-культурными исследованиями межпоколенных отношений, заявила о возникновении префигуративной культуры, в которой прослеживается кризис авторитета родителей, смещения границ в детско-родительских отношениях. Она отмечала положительные стороны возникновения данного типа культуры, так как префигуративная культура ориентирована на будущее, где взрослые учатся у своих

детей. Как отмечают исследователи, переход к префигуративности отмечен переходом молодежи к межпоколенному авторитету, признанию со стороны взрослых, чему способствовали глобальные культурные перемены [19].

В рамках системного подхода есть ряд общих теорий, частично объясняющих механизмы функционирования детоцентрических семей. Теория эмоциональных семейных систем М. Боуэна частично поясняет содержание отношений внутри семьи в случае изменения иерархии ее членов и границ между ними [13]. В большей степени это содержание находит отражение в процессах дифференциации Я и триангуляции. Согласно процессу дифференциации Я в детско-родительских отношениях определен уровень функционирования родителя и ребенка по шкале дифференцированности. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о дистанцированности в отношениях. Проявляя в поведении дистанцированность, родитель или, чаще, ребенок не опасается испытать сильное давление или быть поглощенным другим. Низкие показатели по шкале свидетельствуют об эмоциональном слиянии родителя и ребенка, когда отношения направлены только на удовлетворение потребностей друг друга, появляется тревога. Центрация на ребенке в данном случае может спровоцировать потерю идентичности одного из субъектов детско-родительских отношений. Через триангуляцию описываются процессы внутрисемейного функционирования. Супружеская пара, испытывая наиболее высокий уровень тревоги в периоды семейных кризисов, пытается ее снизить для сохранения супружеских отношений и семьи как системы в целом. Тогда партнер с более высоким уровнем тревоги привлекает в эмоционально насыщенное взаимоотношение третьего. Этим третьим может становиться ребенок, а триангуляция позволяет паре избежать разрыва отношений путем сброса напряжения через контакт с ребенком. Ребенок становится вершиной треугольника, центром семейных отношений, эмоционально замещая или вытесняя из семейных отношений одного из супругов.

В структурной теории С. Минухина [20] описывается семья, которая состоит из относительно независимых супружеского, родительского и сиблингового холонов, обладающих относительной функциональной независимостью и имеющих разные цели. Включенность в холон накладывает на члена семьи необходимость

выполнять те или иные роли. Качество отношений определяется наличием границ между холонами и иерархией членов семьи в семейной системе. Диффузные либо жесткие границы, отсутствие иерархии усиливают напряжение между подсистемами, которое нарушает отношение между членами семьи. На наш взгляд, в семьях детоцентрического типа однозначно размыты границы супружеского и родительского холонов, когда ребенок претендует на роль равноправного участника супружеских отношений, отсутствует четкое распределение власти и ответственности между взрослыми и детьми.

Психотерапевт Б. Хеллингер [21], применяя авторский метод анализа семейных систем — метод семейных расстановок, описывает несколько закономерностей семейного функционирования, среди которых и для понимания механизма функционирования детоцентрической семьи. Он отмечает важность соблюдения закона иерархии и порядка в семье для сохранения психического здоровья личности. Это возможно, соблюдая правило приоритета, которое буквально читается так: «тот, кто пришел в систему раньше, имеет преимущество перед тем, кто пришел позже». Следуя этому правилу, нарушения в отношениях между людьми, которые принадлежат разным поколениям рода, приводят к значительным дисфункциям в семейной системе.

С точки зрения трансгенерационного подхода интересна для предмета нашего анализа теория парентификации И. Бузормени-Надя [22]. По его мнению, здоровая семья функционирует, проявляя лояльность к членам семьи. В психологически здоровых семьях лояльность проявляют родители к своим детям в виде заботы, любви. У детей появляется «долг лояльности», который становится трансгенерационным, и они уже передают заботу и любовь своим детям, что не мешает платить долг лояльности и родителям, хотя и в меньшей мере. Парентификация — это неверное понимание, инверсия заслуг и долгов лояльности членов семьи. Парентификация проявляется в изменении трансгенерации лояльности от детей к родителям, когда дети, не достигнув зрелости, берут на себя ответственность по опеке над психологическим здоровьем своего родителя.

Детоцентрическая семья как особый тип семьи занимает место в различных классификациях, но имеет различные основания классифицирования и метафорические названия. Одним из классификационных оснований называют семейный уклад и организацию

семейного быта [23]. С этой точки зрения семья детоцентрического типа рассматривается как семья, где дети находятся в центре интересов родителей, а их бытовые потребности удовлетворяются в первую очередь. Другим основанием являются социально-ролевые признаки [23]. В этой классификации детоцентрическая семья описывается как семья с ведущей, главенствующей ролью ребенка, получившего первое право на получение любви и заботы. В типологии Рихтера—Спиваковской семья детоцентрического типа имеет метафорическое название «семья с кумиром». Отношения между членами семьи приводят к созданию «семейного кумира» тогда, когда воспитание и забота о ребенке становится единственным скрепляющим фактором супружеских отношений. Ребенок оказывается центром семьи, становится объектом повышенного внимания и опеки, завышенных ожиданий родителей.

Безусловно, в семьях детоцентрического типа, как, впрочем, и в иных семьях, складывается система взаимоотношений между детьми и родителями, зачастую неосознаваемая ими. В психологии это имеет название — тип семейного воспитания. Исследования относительно типов семейного воспитания в семьях детоцентрического типа отсутствуют. Однако, опираясь на наши ранние исследования, мы делаем допущение, что в детоцентрических семьях наблюдаются как деструктивные, так и конструктивные типы воспитания [24]. Руководствуясь обобщенной нами классификацией типов воспитания, мы предполагаем, что в детоцентрических семьях доминируют следующие *деструктивные типы воспитания*:

1. Кумир семьи (Э. Г. Эйдмиллер). Тип В как гиперсоциализирующее воспитание (В. И. Гарбузов), чрезмерная родительская любовь (А. И. Захаров). При таком типе воспитания ребенок в семье занимает центральное, главенствующее место. Любому желанию ребенка потворствуют, оно является законом при выборе действий родителей. Все поступки становятся предметом гордости. Образ ребенка уникален, исключителен. Когнитивный компонент родительского отношения состоит в навязывании ребенку представлений «Я» как самодовлеющей ценности для окружающих. Результатом такого типа воспитания становится эгоизм, опережение сверстников в запросах, отставание в развитии элементарных навыков самостоятельного обучения, самообслуживания, коммуникативных навыков.

2. Опека (Э. Г. Эйдмиллер) — это система отношений, при которой родители обеспечивают удовлетворение всех потребностей ребенка, принимая груз ответственности в полной мере на себя:

– доминирующая гиперпротекция (Э. Г. Эйдмиллер). Эмоциональный компонент этого типа воспитания отличается повышенным вниманием, заботой, эмоциональной направленностью на ребенка. Когнитивный компонент отношений представлен доминированием. Ребенок полностью лишен самостоятельности. Тип воспитания связан с его инфантилизацией. Это проявляется в навязывании ребенку представления о его беспомощности и зависимости, невозможности существования без родителей. Результатом этого типа воспитания является потеря индивидуальности:

– потворствующая гиперпротекция (Э. Г. Эйдмиллер), эмоциональный симбиоз (Е. Т. Соколова) включает в себя тот же эмоциональный компонент детско-родительских отношений, но когнитивный компонент характеризуется потаканием действиям ребенка.

3. «Круговая оборона» (С. А. Беличева). Такой тип воспитания предполагает отсутствие критичности в оценке поведения ребенка и враждебности в отношении окружающих в случае, если они указывают на недостатки ребенка.

В семье детоцентрического типа возможны и *конструктивные типы воспитания*:

– безусловная любовь (А. И. Захаров), помогающий (Л. де Моз), при котором эмоциональный компонент отношений предполагает любовь к ребенку вне зависимости от его успехов и достижений;

– квазиавтономный (С. И. Голод), переходный тип воспитания от детоцентризма к уважению автономии ребенка, когда родительский контроль основан на теплых чувствах и разумной заботе, а мотивы родительских требований обсуждаются с ребенком.

Детоцентризм, как любое социальное явление, имеет свои положительные и отрицательные стороны. Семья, будучи важным социализирующим институтом, в случае центрации на ребенке приобретает как ресурсы, так и риски в отношении развития и социализации его личности. Мы, проанализировав и систематизировав различные исследования, косвенно касающиеся данной проблематики [19: 25 и др.], сделали вывод, что ресурсы семьи детоцентрического типа, а также риски развития ребенка в такой семье могут возникать на трех уровнях: общественном, семейном и личностном (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Ресурсы и риски семьи детоцентрического типа

Уровень проявления	Ресурсы	Риски
Общественный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Детство — самоценный социокультурный феномен;</li> <li>- высокий статус детей и молодежи на государственном и международном уровне;</li> <li>- широкий спектр возможностей и выбора детей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Коммерциализация детства;</li> <li>- эмансипация детства;</li> <li>- сексуализация детства;</li> <li>- нацеливание сферы услуг и производства на детей и молодежь;</li> <li>- размывание позиции взрослого;</li> <li>- детская агрессия;</li> <li>- конфликт ребенка с социальным окружением за пределами семьи;</li> <li>- социальная дезадаптация</li> </ul>
Семейный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Культ ребенка в семье;</li> <li>- трансфер эмоциональной привязанности к детям из родительской семьи ребенка в его семью молодых людей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Разрушение традиционных практик воспитания;</li> <li>- глобальный кризис авторитета родителя;</li> <li>- инфантилизация ребенка</li> </ul>
Личностный (родитель)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Желание уберечь ребенка от жизненных трудностей;</li> <li>- эмоциональная привязанность;</li> <li>- опека и контроль над ребенком</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Некритичное восприятие ребенка (качеств, черт, поступков);</li> <li>- все потребности ребенка удовлетворяются;</li> <li>- ограничение самостоятельности ребенка;</li> <li>- гипертрафированное чувство родительского долга</li> </ul>
Личностный (ребенок)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Потребность в одобрении и позитивных оценках;</li> <li>- чувство принадлежности к семье;</li> <li>- опыт эмоциональной привязанности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Инфантилизм;</li> <li>- эгоизм и эгоцентризм;</li> <li>- демонстративный тип поведения;</li> <li>- эмоциональная фрустрация в случае отсутствия позитивного подкрепления (ощущение несправедливости, враждебность окружающих, разочарования);</li> <li>- высокая самооценка собственной значимости;</li> <li>- конфликтные отношения с родителями</li> <li>- затруднения в создании собственной семьи;</li> <li>- сложность принятия на себя роли родителя</li> </ul>

Очевидно, что общество поддерживает детоцентризм как явление. Несомненно, что это нашло отражение и в организации семейного уклада, а также оказало влияние на развитие личности. Однако следует отметить, что рисков развития и семьи как социального института, и личности ребенка несомненно много. Риск рассматривается как предполагаемое событие (которое вероятно может произойти), ставящее под угрозу способность функционирования семьи или социализации, развития личности. Следствием изменения статуса детства на общественном уровне может стать изменение позиции взрослого в целом, когда он, как равный партнер ребенку, теряет ряд авторитетных позиций.

В семье детоцентрического типа может обнаруживаться разрушение традиционных практик воспитания, что является следствием кризиса авторитета родителя. Этот кризис характеризуется снижением власти и влияния родителя, который перестает быть примером, образцом для подражания практически во всех сферах жизнедеятельности. Серьезным риском для развития ребенка в семье детоцентрического типа может стать специфическое взаимодействие родителя и ребенка, способствующее его инфантилизации. Возникает гипертрофированное чувство родительского долга, и родитель стремится удовлетворить все потребности ребенка, оценивая их некритично, ограничивает его в самостоятельности, может делать выбор за ребенка (например, при выборе профессии, объединения по интересам и т. д.).

Мы систематизировали риски развития личности ребенка из семьи детоцентрического типа. У ребенка возможно развитие крайней формы эгоизма — эгоцентризм, когда он не способен воспринимать критику, иную, отличную от его, точку зрения. Высокая самооценка собственной значимости, непризнание самого факта наличия других людей может сказаться на функционировании в обществе. Дисфункции могут коснуться семейной сферы: сложности принятия на себя роли родителя, затруднения в создании собственной семьи и т. д. Сложности в установлении гармоничных межличностных отношений могут проявляться в конфликтных отношениях с родителями, неспособности к дружеским отношениям в детском коллективе, стремлении занимать лидерские позиции, проблеме выбора брачного партнера и т. д. Инфантилизация ребенка родителями провоцирует «детскую» позицию в отно-

шениях как со сверстниками, так и со взрослыми. Она проявляется в демонстративном типе поведения, неумении принять самостоятельное решение и сделать выбор, эмоциональной нестабильности, склонности к депрессиям и т. д.

Отмечаем, что перечисленные нами позиции являются лишь рисками, а следовательно, вероятностными событиями, и требуют эмпирического подтверждения.

Мы критически относимся к однозначной позиции некоторых исследователей, что «культ ребенка породил иллюзию второстепенности ценности семьи как некоего целого, где внимание уделяется всем членам. Семья перестала быть Домом души, превратившись в Царство желаний одного» [26, с. 76]. Перечисленные нами ресурсы детоцентрической семьи (см. таблицу 2) указывают на ее огромный потенциал в воспитании, развитии и социализации ребенка.

Творческий педагог опирается на убеждение, что человек в образовании должен быть компетентным в профессии и своевременно реагировать на ситуационные изменения в обществе. Трансформация семьи как социального института влечет за собой и закономерные изменения в организации деятельности педагога с семьей, а следовательно, в подготовке к профессиональной деятельности будущего педагога. Учитывая особенности детоцентрической семьи, необходимо искать принципиально новые подходы включения семьи в образовательный процесс школы на основе партнерских взаимоотношений.

#### Список использованных источников

1. Клещёва, Е. А. Социальное партнерство семьи и школы — ресурс развития обучающихся / Е. А. Клещёва // Пар. асвета. — 2018. — № 9. — С. 22—26.
2. Клещёва, Е. А. О детско-родительских отношениях в повторной семье: теоретический аспект / Е. А. Клещёва // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — № 3. — С. 47—53.
3. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов : сб. работ Э. Фрейда, А. Фрейд / сост. и ред. М. М. Реннегиков. — СПб. : Ин-т психоанализа, 1995. — 483 с.
4. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб. : Ленато АСТ, 1996. — 592 с.
5. Фромм, Э. Искусство любить : Исследование природы любви / Э. Фромм. — М., 1990. — 159 с.

6. Вундт, В. Проблемы психологии народов / В. Вундт. — М. : Космос, 1912. — 312 с.
7. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
8. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. — М. : Речь, 2007. — 480 с.
9. Мясищев, В. И. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. И. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 356 с.
10. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 324 с.
11. Стивяковская, А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Стивяковская. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 200 с.
12. Архиреева, Т. В. Родительские позиции как условия развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Архиреева. — М., 1990. — 169 л.
13. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варга. — 2-е изд., стер. — М. : КОГИТО-Центр. — 496 с.
14. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 192 с.
15. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Я. Варга. — М., 1986. — 206 л.
16. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — СПб. : Петрополис, 1998. — 272 с.
17. Навевичене, В. Я. Гендерные ролевые девиации как фактора кризиса семьи / В. Я. Навевичене // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Социально-гуманитарные науки. — 2012. — № 10 (269). — С. 189—192.
18. Мамычева, Д. И. От детоцентризма к «потребленно» детства / Д. И. Мамычева // Философия права. — 2011. — № 4 (47). — С. 79—82.
19. Зейдаль, Т. В. Эволюция межпоколенной культурной трансмиссии: префигуративная модель / Т. В. Зейдаль // Вестн. Беларус. дзярж. ун-та культуры і мастацтваў. — 2017. — № 1 (27). — С. 28—36.
20. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Финман. — М. : Класс, 1998. — 304 с.
21. Уеллингер, Б. Счастье, которое остается. Куда нас ведут семейные расстановки / Б. Уеллингер. — М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2010. — 160 с.
22. Шутценбергер, А. А. Синдром предков [Электронный ресурс] / А. А. Шутценбергер. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/548-shutcenberger-ann-anselin-sindrom-predkov.html>. — Дата доступа: 07.03.2019.
23. Целуйко, В. М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В. М. Целуйко. — Мозырь : Содействие, 2006. — 224 с.
24. Клеуцёва, Е. А. Типы воспитания в повторнобрачных семьях / Е. А. Клеуцёва // Вестн. Полоц. гос. ун-та. — 2008. — № 11. — С. 94—98.

25. *Истратова, О. Н.* Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи / О. Н. Истратова // Образование. Наука. Инновации. — 2015. — № 3 (41). — С. 75—80.

26. *Суворкина, Е. Н.* Изменение конвенции о правах ребенка как способ преодоления проблемы детоцентризма / Е. Н. Суворкина // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы IV Междунар. науч. конф. в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». Самара, 2018 г. — Самара : Науч.-техн. центр, 2018. — С. 74—77.

РЕПОЗИТОРИЙ БАРГУ

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Демидович Анатолий Викторович*, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет», кандидат исторических наук, доцент.

*Ершова Ольга Игоревна*, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, кандидат исторических наук, доцент.

*Жук Александр Иванович*, ректор учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доктор педагогических наук, профессор.

*Клещёва Елена Анатольевна*, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент.

*Климук Владимир Владимирович*, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет», кандидат экономических наук, доцент.

*Козел Валентина Ивановна*, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», докторант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент.

*Мартинова Вера Васильевна*, декан факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент.

*Медведская Елена Ивановна*, доцент кафедры психологии учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», кандидат психологических наук, доцент.

*Позняк Александра Валентиновна*, начальник Центра развития педагогического образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», докторант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент.

*Ракицкая Анна Викторовна*, декан факультета психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат психологических наук, доцент.

*Селезнёв Александр Алексеевич*, старший преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет», руководитель филиала кафедры педагогики на базе Барановичского центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс».

## РЕЗЮМЕ

Накоплен значительный теоретический и практический опыт подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. Однако существующие проблемы воспитания подрастающего поколения требуют модернизации педагогического образования, обновления его содержания, направленного на поиск дополнительных ресурсов подготовки будущих педагогов, обладающих ценностным отношением к воспитательной деятельности и к воспитаннику в целом. Таким действенным ресурсом является социальное партнерство.

В монографии представлены теоретические исследования и практические наработки авторов из пяти учреждений высшего образования Республики Беларусь, объединенные концепцией, в основе которой лежит осознание значимости социального партнерства для подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности, проникновение в глубь социальных проблем и таких малозученных психолого-педагогических явлений, как партисипативный подход в образовании, профилизация в школе в контексте непрерывного педагогического образования, детоцентризм, сексизм, сфера ИТ-технологий в образовании, влияющих на эффективное использование такого мощного образовательного ресурса, как социальное партнерство. Формирование человековедческой компетентности у будущих педагогов связано с постижением обновленного антропологического знания, что должно лечь в основу моделирования партнерских отношений образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными органами власти, общественными организациями, представителями бизнеса, родителями.

Обновление антропологического знания влечет за собой постоянное совершенствование актуальных направлений воспитательной деятельности и подготовки будущих педагогов к ее осуществлению: воспитание ценности смысла; духовно-нравственное воспитание; взаимодействие учреждения образования и музея; работа с детьми особой заботы; коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности, закладывание основ предпринимательской деятельности обучающимся. Как отмечают авторы, будущие педагоги должны реагировать на изменения социокультурной ситуации и на профессиональном уровне выделять необходимые общественные ресурсы для воспитания растущей личности. Опыт осуществления социального партнерства по указанным направлениям представлен на республиканском, региональном, городском (районном) и вузовском уровнях.

Монография адресована студентам педагогических специальностей, профессорско-преподавательскому составу, практикующим педагогам.