

Таким образом, внимание исследователей к проблеме развития психологической культуры на разных этапах онтогенеза обусловлено намеченной в современном обществе тенденцией развития психического здоровья личности. В данном контексте особое значение приобретает исследование в условиях педагогического взаимодействия психологической культуры не только школьников, но, прежде всего, педагогов. Решение данной задачи становится возможным посредством перехода от информационно-содержательной к личностно-ориентированной и рефлексивно-деятельностной моделям образования. Остается определить методы и диагностические методики исследования психологической культуры, которые позволят добыть не только эмпирические данные изучаемого феномена, но и "концептуализировать" (Л.В.Орлова) психологический опыт педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Барсукова Ж. А., Котлярова Э. В.** К проблеме исследования психологической культуры личности в условиях непрерывного образования // Куляшоускія чытанні. Матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі "Творчасць А. А. Куляшова і адукацыйна-асветніцкія праблемы сучаснасці", 6-7 лютага 2002 г. – Магілеў: МДУ імя А. А. Куляшова, 2002.
2. **Братусь Б.С.** К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.
3. **Выготский Л.С.** Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960.
4. **Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г.** Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
5. **Коломинский Я.Л., Краснова Т.И.** Какая психология нужна школе? // Психалогія. – 1998. – № 1.
6. **Пелипенко А.А., Яковенко И.Г.** Культура как система // Человек. – 1997. – № 6. – с. 98-107.

УДК 37.018.1

Е.А. НОСОВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

На рубеже XX-XXI вв. оформилась новая образовательная теория – теория непрерывного образования (Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, Е.И. Казакова, Л.Н. Лесохина, В.Н. Максимова, Н.Ф. Радионова, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина, В.В. Шапкин и др.). В основе идей непрерывности лежит понятие культурно исторически ориентированного образования. Ценность образования, с позиции данной теории, в реализации возможности непрерывного развития личности, при этом, развития как творческого процесса, имеющего своим результатом порождение нового. "Человек получает образование не затем, чтобы в той или иной мере стать количественно соизмеримым реальной культуре..., а затем, чтобы стать соучастником культурного процесса,... быть не только потребителем культуры, но и носителем и творцом ее" (Ю.В.Сенько) [1].

На современном этапе теория и практика непрерывного образования ориентирована на разработку теоретических, методологических и практических аспектов образования, обеспечивающего творческое самовыражение, личностную самореализацию. При этом, в образовании взрослых внимание сфокусировано на профессиональной подготовке человека и формировании у него механизмов

профессионального самовыражения и самореализации (среднее профессиональное образование, высшее образование, последипломное образование). Однако культурно-творческая миссия человека многофункциональна. Важнейшим аспектом жизнедеятельности преобладающего большинства взрослых является родительство, направленное на взращивание и воспитание личности.

Помощь семье в воспитании детей всегда была предметом внимания педагогической общественности. Единственным ее путем долгое время в отечественной педагогике оставалось просвещение родителей. Изыскивались и входили в практику разнообразные его формы и средства: радио и телепередачи, специальные серии издаваемых пособий ("Педагогика родителей", "Семейная педагогика" и др.), родительские рубрики в популярных журналах ("Работница", "Крестьянка", "Домашний очаг" и др.), родительские собрания, консультации, уголки в школе и дошкольных учреждениях и прочее. Их цель заключалась в обогащении родителей знаниями в вопросах развития и воспитания детей, популяризации лучшего опыта семейного воспитания. Однако заметных ожидаемых результатов просветительство родителей не дало и прежде всего по причине "массовой безадресности".

С целью преодоления недостатков просветительства родителей отечественная семейная педагогика в 80-х годах ушедшего столетия заимствует у прагматичной американской школы технологии повышения родительской эффективности, соединившие просвещение с обучением родителей правильному поведению. В результате помощь семье стала адресной, а просвещение – действенным. Родители получили возможность не только понять причины своих проблем в воспитании ребенка, но выработать навыки соответствующего поведения. Однако при всех своих достоинствах, такое обучение, во-первых, изначально ориентировано на родителей с явно обострившейся потребностью в помощи ("есть проблема – есть рецепт"). Во-вторых, оно очищено от условий, обеспечивающих включение способов саморазвития: самообразования, самообучения, самовоспитания. В-третьих, не раскрывает поле выбора личного маршрута в образовании себя как родителя. Следовательно, встают вопросы, как подходить к рассмотрению понятия "образование родителей", на что оно должно быть ориентировано, каковы принципы его организации и, наконец, какова содержательная наполняемость образования родителей.

С точки зрения различных методологических позиций содержательное наполнение ответов на обозначенные вопросы будет не однозначным.

Образование как социокультурный феномен приобретает новое качественное своеобразие. Оно – часть культуры, которая претерпевает естественные изменения и открыта для обогащения каждым субъектом. В.В.Сериков рассматривает образование как "центральный феномен культуры". Оно (образование) дает возможность человеку стать образованным, т.е. культурным.

Рассмотрение образования как процесса приобщения человека к культуре и как части культуры, включенной в ценностный мир личности, дает основание определить гуманитарно-ориентированную позицию в исследовании проблем образования родителей.

Данная позиция предполагает исследование в большей мере смыслов и значений, которые возникают при взаимодействии с различными объектами и явлениями. Она базируется на философских идеях экзистенциализма и рассматривает в качестве главного действия жизни человека выбор, основанный на свободе в сочетании с ответственностью.

Гуманитарная позиция допускает многообразие рассмотрения одной и той же проблемы и многообразие вариантов ее решения в зависимости от ценностной значимости и смысловой наполненности культуры социума и конкретного человека. В определении методологии исследования проблем образования она обус-

лавливает применение герменевтического способа познания, который основан на понимании, диалоге (М.М.Бахтин, В.С.Библер, В.Н.Вернадский, М.С.Каган), и дает возможность осуществлять поиск смыслов, т.е. определять личностное отношение к содержанию образования, следовательно, решать следующие проблемы:

- как готовить родителей к полноценному выполнению своей родительской функции с учетом их педагогического потенциала, установок, ценностных ориентаций в воспитании собственных детей;

- насколько готов родитель к ответу на вопрос: "Для чего и зачем мне учиться быть родителем?";

- задает ли он себе эти вопросы;

- если родитель сам себе их не задает, то кто это сделает и нужно ли это;

- насколько готов сегодня педагог к организации образовательного процесса родителей.

Весьма важно то, что родитель, включаясь в образовательный процесс, имеет свой культурный опыт – ценности, идеалы, проекты воспитания своих детей и т.д. Новый образовательный багаж может влиять или же не влиять на его родительские стратегии в зависимости от ценностного осмысления полученного образования. Следовательно, встает важнейшая задача раскрытия механизма трансформации объективного культурного (образовательного) опыта родительства в субъективный индивидуальный опыт

Общеизвестно, что переход объективного опыта в субъективный, индивидуальный происходят в процессе деятельности (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Необходимым условием деятельности является активность индивида. Но всегда ли человек в процессе деятельности выступает субъектом, т.е. занимает субъектную позицию? С точки зрения современных философских концепций культуры (Н. Злобин [2], М.С.Каган [3]) человек является субъектом деятельности, т.е. носителем активности, познания, преобразования, когда имеет свободу выбора цели, способа, средств действий. Именно свобода выбора делает человека ответственным, уникальным, отличным от других.

По мере взросления личности как субъекта все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и, соответственно, все больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияние и т.д. (А.В. Брушлинский [4]).

Горшкова В.В. рассматривает субъектность как интегративное свойство личности. Она же выделяет следующие системообразующие элементы субъектности: способность к самопознанию, самонаблюдению, самоанализу, самооценке, самоконтролю, самодвижению в процессе деятельности и способность к самостоятельной автономной деятельности.

Субъектность не является следствием обладания суммой знания, т.к. весьма нередко знания являются "интеллектуальным балластом", т.е. не находят воплощения ни в предметной, ни в творческой, ни в самосозидающей деятельности. Важную роль в реализации активности личности играют ценностные ориентиры, т.е. личное значение содержания образования для человека как субъекта.

В силу многоаспектности образования отношение родителей к педагогическому образованию может быть связано:

- с содержанием образования;

- со способами обучения;

- с личным опытом;

- с жизненными ценностями, установками;

- с социальным статусом и социальным окружением;

- с родом профессиональной деятельности;

- с самим собой как родителем, личностью.

Таким образом, можно определить новый подход к содержанию и технологии образования родителей, суть которого – в формировании субъектности как свойства личности и развитии субъектной позиции родителей в педагогическом образовании. При таком подходе реально возможен “запуск” механизмов саморазвития родителей: рефлексивности, смыслов творчества, избирательности, автономности. А процесс образования родителей приобретает направленность на содействие в их самообразовании: самообучении, самопросвещении, самовоспитании, самостроительстве и самосозидании себя как успешного родителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Сенько Ю.В.** Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000. – С. 11.
2. **Злобин Н.** Культурные смыслы науки. – М., 1977. – С. 149.
3. **Каган М.С.** Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 173.
4. **Брушлинский А.В.** К проблеме субъекта в психологической науке // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 11.

УДК 378

Е.И. СНОПКОВА

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ВУЗЕ

Проблема перехода от информационно-знаниевой к проблемной организации учебного взаимодействия является актуальной, несмотря на длительную историю ее разрешения как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Еще Дж. Дьюи в начале XX века поставил следующий вопрос: “Почему на практике представление о том, что образование не “рассказывание и слушание”, а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории?” [3, с. 42].

Одним из путей депроблематизации, по нашему мнению, является проектирование и внедрение технологий образовательного процесса, объединенных общей рамкой проблемного обучения. Технологизация социальных практик является одной из определяющих тенденций современного общественного развития. Частным проявлением этой тенденции выступает технологизация образовательного процесса. Образовательные технологии возможно рассматривать как способ системной организации деятельности [5] обучающего и обучающихся, как совокупность процессов соорганизации и упорядочения элементов систем деятельности [8]. Такое упорядочение требует информационного и научно-методического обеспечения этого процесса.

Существуют разные подходы теоретического осмысления и инструментального оснащения проблемности в образовании. Научные основания разрабатываемой нами технологии могут быть представлены системомыследеятельностным подходом в философии и педагогике [9], теорией проектно-деятельностного содержания образования В. В. Давыдова и задачно-целевым подходом к организации учебного взаимодействия в ситуации учения – обучения Ю. В. Громыко [2].

Целевым ориентиром технологии коллективной проблематизации выступает “выращивание” надпредметных способностей студентов, таких как, целеполагание, самоопределение в проблемной ситуации, ценностный анализ, моделирование,