

мастерства, поскольку именно они в значительной мере определяют степень учебной мотивации, эффективность и качество образовательных программ повышения квалификации.

Стратегия развития непрерывного образования в сфере культуры предполагает сотрудничество властей и общественных организаций на уровне парт-

нерских отношений, усиление связи между учреждениями формального и неформального образования. В процессе создания непрерывной системы образовательных услуг сферы культуры, ориентированной на потребности личности, все организации культурно-просветительского характера постепенно сольются в единую образовательную сеть.

С.С. Лузан, С.М. Редлих***

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

* Новосибирская государственная академия водного транспорта

** Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

В законах РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг., Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [1] перед высшей профессиональной школой ставится задача развития личности будущего специалиста, компетентного, способного к профессиональной мобильности и успешной социализации в современном обществе, решение которой возможно, на наш взгляд, при создании условий по успешному формированию профессиональной направленности студентов в процессе обучения в вузе.

Анализ результатов проведенного нами в вузах г. Новосибирска сравнительного исследования показал, что при традиционной организации образовательного процесса в вузе формирование профессиональной направленности студентов и их профессионализация в целом, происходящая в условиях гендерной социализации имеет относительно последний спонтанный, неконтролируемый характер, что приводит к существованию противоречий, затрудняющих это формирование. Нами выделены основные из них [2]:

– рассогласование идеального образа успешного человека и профессионала, существующего в представлении студентов и требующего проявления универсальных качеств независимо от пола, и реальных образов мужчины-специалиста и женщины-специалиста, соответствующих традиционным гендерным ролям, предписываемых порой неявно преподавателям и социально одобряемых обществом;

– рассогласование мотивации учения, ориентирующей на проявление и развитие ожидаемых преподавателем качеств в соответствии с ролью студента, и профессиональной мотивации, ориентирующей студентов на воспроизведение и развитие профессионально важных качеств;

– несоответствие представлений о профессионально важных качествах, ценностях и установках, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, представлениям о собственных качествах и возможностях, ценностным ориентациям и жизненным установкам студентов.

На эти противоречия накладывается характер коммуникативных отношений, выстраиваемых преподавателем со студентами в соответствии с их половой принадлежностью. Преподаватель, вовлекая студентов в образовательный процесс, не только воспроизводит собственные гендерные стереотипы, но и включает студентов в воспроизводство и реализацию гендерных отношений, по-разному реагируя на поведение студентов и варьируя методы преподавания в зависимости от их пола. С помощью определенных требований и санкций преподаватель старается изменить поведение студентов через властные отношения в соответствии с социальными ролями «преподавателя» и «студента», при этом оценивая их на основе существующих в обществе гендерных ролей и стереотипов.

Это позволяет говорить о существовании взаимосвязи и взаимовлияния формирования профессиональной направленности студентов и гендерной социализации в образовательном процессе вуза, где негативные аспекты последней, выражающиеся в воспроизводимых гендерных стереотипах и наличии гендерной асимметрии, становятся препятствием для раскрытия индивидуальности и проявляются в установлении жестких стандартов и траекторий профессиональной карьеры будущих специалистов.

Формирование профессиональной направленности имеет неустойчивый и неконтролируемый характер, который проявляется в нарушении у студентов самоидентификации как субъектов деятельности, дезориентации представлений о профессиональной сфере и положении человека в профессии в соответствии с «мужскими» и «жен-

скими» социальными ролями, а также в диссонансе проявляемых профессионально важных качеств и способностей с теми качествами студента, которые требуются от них педагогами, или являются общественно одобряемыми качествами мужчин и женщин.

Устранение вышеперечисленных негативных последствий нам видится через трансформацию гендерной социализации в контролируемое педагогическое условие формирования профессиональной направленности студентов в образовательном процессе вуза, что актуализирует необходимость исследования и нейтрализации негативного влияния гендерных стереотипов и гендерной асимметрии в вузе посредством:

– ориентации субъектов образовательного процесса на равнопартнерские и толерантные взаимоотношения;

– выбор и применение гендерно-нейтральных методов педагогического воздействия, способствующих профессиональной самореализации студентов независимо от их половой принадлежности.

Результаты исследования показали важность особой подготовки преподавателей вузов к формированию профессиональной направленности студентов в рамках преподаваемых ими учебных дисциплин с учетом гендерной социализации, стимулирующей осознание и нейтрализацию ими гендерных стереотипов и гендерной асимметрии в собственной педагогической практике и способствующей переориентации студентов с гендерно-ориентированного сознания на толерантное и гендерно-нейтральное, отличающееся стремлением к самостоятельному определению своих жизненных и профессиональных позиций, ориентацией на свободный интеллектуальный поиск и внутренний плюрализм.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Высшее образование сегодня. 2002. № 2.
2. Лузан С.С. Проблемы гендерной социализации и их решение в процессе вузовского обучения // Гендерная социализация и высшее профессиональное образование: Мат-лы науч.-практ. конф. (г. Новосибирск) 24–25 мая 2006 г. Новосибирск, 2006.

О.В. Брусник

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Томский государственный педагогический университет

Излагаемый курс теоретической физики для будущих учителей в педвузах должен обладать определенным своеобразием, которое накладывает на преподавателей особую ответственность. Одним из эффективных средств побуждения студентов к активной деятельности по усвоению содержания лекций является создание проблемной ситуации, совместная формулировка проблемы и поиск путей ее решения.

Постановка вопросов, формулирование противоречий и рассогласований, проблематизация знания – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем предлагаются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то во втором случае учащийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения [1]. И это не просто перестановка слагаемых.

Знание, полученное с помощью проблемного обучения, не оказывает негативного влияния на творческое мышление, в отличие от знания, полученного традиционными методами. Более того, проблемные методы непосредственно стимулируют развитие творческого мышления. Фактически разрешение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих познавательных мотивов. Разумеется, для понимания проблемы учащемуся необходимо опираться на уже существующее знание, которое, в свою очередь, могло быть получено как традиционными методами, так и в результате проблемного обучения. В последнем случае знание содержит внутри себя как бы зародыши нового знания, определенные векторы, задающие направления его потенциальному развитию. В этом смысле проблемное обучение называется развиваю-