

**но-** это 'приставка для образования слов – наименований дольных единиц, по размеру равных одной миллиардной доле исходной единицы. Обозначения: русское н, международное n': *нанотехнология, наночастица, порошковая металлургия наночастиц, наносорбенты и др.*

Приведем несколько примеров существующих словарных статей:

**НАНОТЕХНОЛОГИЯ** – междисциплинарная область фундаментальной и прикладной науки и техники, занимающаяся новаторскими методами (в сферах теоретического обоснования, экспериментальных методов исследования, анализа и синтеза, а также в области новых производств) получения новых материалов с заданными нужными свойствами.

**НАНОЧАСТИЦА** – 1) один из наиболее общих терминов для обозначения изолированных ультрадисперсных объектов, во многом дублирующий ранее известные термины (коллоидные частицы, ультрадисперсные частицы), но отличающийся от них четко определенными размерными границами. Твердые частицы размером менее 1 нм обычно относят к кластерам, более 100 нм – к субмикронным частицам. 2) это квази-нульмерный (0D) нано-объект, у которого все характерные линейные размеры имеют один порядок величины; как правило, наночастицы имеют сфероидальную форму; если в наночастице наблюдается ярко выраженное упорядоченное расположение атомов (или ионов), то такие наночастицы называют нанокристаллитами.

**ПОРОШКОВАЯ МЕТАЛЛУРГИЯ НАНОЧАСТИЦ** – область науки и техники, охватывающая совокупность методов изготовления порошков металлов, сплавов и металлоподобных соединений, полуфабрикатов и изделий из них или их смесей с неметаллическими порошками, размеры частиц которых составляют от 1 до 100 нм, без расплавления основного компонента.

**НАНОСОРБЕНТЫ** – твёрдые тела или жидкости, состоящие из атомов, размер которых составляет  $10^{-9}$ , избирательно поглощающие (сорбирующие) из окружающей среды газы, пары или растворённые вещества.

#### Выводы

В заключение отметим, что приставка **нано-** очень продуктивна, а термины с ее использованием среди обработанных специалистами кафедры 2000 слов чаще всего встречаются в разделе «Используемые материалы при изготовлении продукта (конструкционные металлы, пластины, композиционные и наноматериалы, пластик, масла и пр.), а также при эксплуатации продукта»: *нанокатализаторы, нанообъекты семейства фуллеренов.*

#### Литература

1. Анохина Т.Я. Роль словарей в формировании языковой компетенции будущих инженеров (на примере русского языка). М., Журнал Известия МГТУ «МАМИ», № 2(14), 2012.
2. Змазнева О.А. Но панталоны, фрак, жилет – всех этих слов по-русски нет... // Известия МГТУ МАМИ. 2011. №2, с.259-263.
3. Исаева Н.В. Реклама автомобилей и аспекты ее изучения в техническом вузе//Материалы 77-ой научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров» (электр. версия). Книга 14. 2012. с. 201-203.
4. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. М., 1959.

#### **Теоретическое обоснование разработки проблемы экологического образования студентов технического вуза**

д.ф.н. проф. Ивлев В.Ю., д.ф.н. к.псих.н. проф. Ивлева М.Л., к.ф.н. доц. Иноземцев В.А.  
Университет машиностроения  
8 (499) 267-16-40, [marinanonna@yandex.ru](mailto:marinanonna@yandex.ru)

*Аннотация.* В статье предпринимается попытка дать теоретическое обоснование необходимости постановки и решения проблемы формирования и развития экологического сознания студентов и аспирантов технического вуза как инновационной деятельности. На основе классификационного подхода рассматриваются

различные теоретические позиции в анализе проблемы влияния социальных взаимодействий личности обучаемого и развивающей его среды.

*Ключевые слова:* экологическое сознание, социокультурная среда, технический вуз

В контексте проводимого нами исследования, посвященного формированию экологического сознания студентов и аспирантов технического вуза, проблема среды выступает системообразующей.

Традиционно актуальная в гуманитарных и естественных науках на протяжении всего исторического пути их развития, проблема среды сегодня приобретает особую остроту и значимость, наполняется новым содержанием и смыслом. В качестве причин присвоения ей статуса всеобщей и глобально значимой, а также активизации ее исследований можно назвать следующие: новое историческое состояние общества, исторической, социальной, духовной, природной среды обитания человека, кризисную ситуацию, требующую построения адекватных отношений «человек-среда», изменение уровня сознания самого человека, его самосознания и самоопределения, потребностей и возможностей их реализации, ценностных установок, мотивов поведения, целей и задач. Другие обстоятельства, обусловившие названную тенденцию, - усиление проявления активной роли человека, открытие новой картины мира и видения среды, появление новых социально значимых ценностей и «выработанность» прежней системы взаимоотношений человека и среды.

Актуальность темы нашего исследования определяется необходимостью модернизации образовательного процесса в техническом вузе. Господство экономической парадигмы общественного сознания обуславливает технократический характер современной цивилизации и экологический кризис. Его преодоление возможно в рамках формирования нового экологического мышления. Между тем, проблема формирования и развития экологического сознания (мышления) юношества, воспитывающегося в условиях такого особого института социализации, каковым выступает технический вуз, в отечественной психолого-педагогической теории недостаточно разработана. И это в ситуации, когда в стране наблюдается возрастание интереса молодежи к техническим специальностям. Таким образом, уже сформирован запрос к практической деятельности вузов.

Специальному изучению не подвергались сущностные характеристики феномена экологического сознания, не был осуществлен его феноменологический и понятийно-логический анализ. Несмотря на то, что проблема влияния среды на формирование и развитие личности обучаемого на разных этапах онтогенеза достаточно разработана, практически отсутствуют систематические исследования, посвященные анализу конкретных социальных (средовых) условий обучения студентов и аспирантов технического вуза. Однако обозначенная в проводимом нами исследовании проблема тесным образом связана с рядом практически значимых и остро стоящих вопросов профессионального формирования и развития будущих специалистов, формирования у них нестандартного мышления, способностей к экологии как одного из условий экологичности сознания и ряда других.

Под экологическим сознанием мы, вслед за В.А.Ясвиным, понимаем «совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, а также стратегий научной, образовательной и практической деятельности, направленной на практические объекты» [1999:5].

Следующий шаг – исследование концептуальных основ формирования и развития экологического сознания аспирантов и студентов как инновационной деятельности, анализ типов этого сознания с целью выделения тех аспектов его детерминирующего воздействия на среду жизнедеятельности, которые могут быть полезны и применимы в контексте модернизации образовательного процесса в техническом вузе.

В соответствии с целями настоящего исследования наш интерес сосредоточен на вопросах влияния среды на развитие экологического сознания (шире – сознания) студентов и аспирантов, механизмах и закономерностях социального взаимодействия и воздействия на них образовательной среды.

Вновь обратимся к категории среды. Проведенное нами исследование [Баграмянц 2008; Ивлева 2012] позволило провести терминологический анализ этой категории, выявить характерные для современных исследований тенденции, направления и подходы и на основе классификационного описания состояния вопроса среды уточнить следующие теоретические позиции, которые могут быть значимыми и полезными для целей настоящего исследования.

Постановка проблемы среды была осуществлена еще на рубеже веков усилиями Ш. Бюлера, педологов, Ж. Пиаже и др. Серьезного внимания заслуживают разработки отечественных педологов, которые в дальнейшем были подвергнуты критике и приостановлены. Новое возрождение совпало с периодом «оттепели» шестидесятых годов. В семидесятые годы прошлого века началось уже более активное изучение среды. За рубежом интерес к среде не ослабевал, а, напротив, нарастал во многом благодаря исследованиям Дж. Г. Мида, К. Левина, Н. Опенгейма, А.-N. Perret-Clermont, Э. Толмена и др.

Сегодня уже можно утверждать, что психология среды выделилась и оформилась как новое междисциплинарное направление. В ее «багаже» - огромный потенциал знаний, обилие ракурсов рассмотрения проблемы и направлений в ее изучении. Среди них выделяются вопросы соотношения биологического и социального, характера действия среды, ее взаимодействия с человеком, взаимовлияния субъекта и среды, воздействие среды на человека (в том числе когнитивное), особенности восприятия среды, реакция человека на взаимодействие с окружающей средой, экология среды, условия и механизмы адаптации к среде, а также роль среды в процессе онтогенеза. Теория среды имеет обширную литературу, где обозначены основные структурные компоненты, механизмы и типы взаимодействия, поля взаимодействия и ряд других важных для нашего исследования моментов.

В частности, анализ понятийного аппарата категории «среда» позволил выделить следующие концептуальные компоненты в ее дефинициях: пространственная и временная сфера бытия человека, объективный мир, средство самоидентификации человека, область поведения человека, производная от социальных процессов, способ и результат самовыражения человека, набор раздражителей, окружающие человека общественные, духовные и материальные обстоятельства его жизнедеятельности и существования.

В качестве синонимов, взаимозаменяемых в ряде контекстов, употребляются такие термины, как «социальное пространство личности», «социальные воздействия», «социум», «фактор социального отбора», «развивающая среда», «социальное взаимодействие».

К числу наиболее авторитетных теорий можно отнести труды Е.А. Аркина, Л.И. Анцыферовой, К.А. Абульхановой-Славской, М.Я. Басова, М.М. Бахтина, П.П. Блонского, М.И. Бобневой, Ш. Бюлер, Л.П. Бугевой, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, Ю. Круусвал, Е.А. Лапиной, К. Левина, Дж. Мида, Н. Опенгейма, Ж. Пиаже, И.В. Равич-Щербо, О. Рюлле, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна, М. Хейдметс и др. Они заложили теоретический фундамент исследования среды и определили дальнейшие направления научных исследований.

В решении вопроса взаимодействия человека и среды можно выделить несколько подходов.

Категория среды стала предметом научного исследования через постановку вопроса соотношения и роли биологического и социального факторов в природе и развитии человека. Оформлению крайних позиций способствовали работы в контексте марксистско-ленинской методологии, в которых абсолютизировалась роль общества, и биологизаторов, которые рассматривали человека как биологически запрограммированную машину. Современные представления внесли некоторые уточнения и позволили рассматривать развитие человека как неразрывное соединение, взаимосвязь двух линий в контексте реальной активной жизнедеятельности самого человека.

Что касается работ физиологов и психологов, исторически одними из первых были представители рефлексорной теории (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов и их последователи), которые рассматривали взаимодействие человека с окружающей средой как приспособление организма к среде в ответ на раздражители, поступающие из внешнего мира, путем образования временных нервных связей.

На место этого подхода пришли представления о процессе взаимодействия человека со средой как об энергетическом взаимообмене. Идея о приспособлении человека к воздействиям внешней среды остается актуальной, но наполняется новым смыслом: субъект может противодействовать воздействиям среды. Иными словами, человеку, оказывается, свойственна определенная активность.

Еще дальше продвинулись сторонники культурно-исторической теории. К примеру, М.Я. Басов [1931] утверждал, что человек сам порождает, создает свою среду, под которой он понимал объективную, не зависимую от сознания реальность труда и культуры. В попытке создать теорию индивидуального сознания на началах марксизма с учетом принципов социодетерминизма и историзма М.Я. Басов сохраняет представление о сознании как о самобытном и активном регуляторе отношений человека со средой. Он выделяет 3 вида сред: 1) абиотическую; 2) экологически валидную и 3) социокультурную. Предметно-логическим содержанием деятельности выступает «наука», под которой понимается схема познания и действия, аналогичная той, которая имеется в каждой науке. То есть, «наука» является фактором, организующим деятельность человека.

В качестве ключевых вопросов концепции среды Л.С. Выготского [1987] можно назвать следующие: 1) какова роль среды; 2) в чем заключается своеобразие человеческой среды; 3) в чем состоит изменчивость и относительность среды для развивающегося человека. Среда определяет развитие, является всепроникающей и динамичной и должна быть проанализирована через анализ тех отношений, в которые человек вступает со средой. Его взаимодействие со средой осуществляется посредством «переживания». Само развитие на ранних этапах формирования ребенка начинается с адаптации к среде. Постепенно оно опосредуется и приобретает более сложные формы благодаря овладению ребенком предметами окружающего мира.

Ж. Piaget [1952] и его последователи предметом исследования сделали влияние среды на развитие мышления. Оно происходит в результате «социо-когнитивного конфликта» в процессе обсуждения проблемы ровесниками с различными взглядами на ее разрешение. Основные положения рассматриваемой теории таковы: среда позитивно и прогрессивно влияет на развитие интеллекта обучаемого; социальное взаимодействие полезно только между равным по возрасту обучаемыми, поскольку ребенок принимает на веру информацию взрослого без когнитивного воспроизведения. Критическое же, конфликтное отношение может родиться только из дискуссии между равными.

Если провести сравнение теоретических позиций двух перечисленных выше ученых, бросаются в глаза следующие существенные различия. Ж. Пиаже разрывает индивидуальную и социальную деятельность индивида, делает акцент на первой. Для Л.С. Выготского это неприемлемо. Что касается направления развития, Пиаже ведет речь только о прогрессе, а Л.С. Выготский допускает равную возможность регресса. И, наконец, источником развития, согласно Л.С. Выготскому, выступает взаимодействие не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Еще одну оригинальную модель взаимодействия личности и среды в условиях сотрудничества между ними предлагал один из представителей «символического интеракционизма» или «теории речевого поведения» G. Mead [1934]. Он утверждал, что сама среда выступает активной формирующей силой. Индивид, вступая во взаимодействие со средой, осуществляет совместную деятельность, ставит перед собой определенные цели и достигает их в процессе реализации заданных целями действий. В результате и происходит распознавание смысла самого взаимодействия.

Приведенные теории выдвинули и обосновали тезис о том, что социальные взаимодействия играют в развитии ребенка определяющую роль. Между обоими процессами существует взаимосвязь и взаимообусловленность. Еще одно положение, которое позволило выступить основой для новой модели обучения, заключается в представлении процесса обучения как совместной активности. Эти положения активизировали исследовательский поиск по следующим направлениям:

- анализ перспектив внедрения и применения оптимальных форм педагогического сотрудничества с использованием современных информационных технологий в групповой работе;
- рассмотрение характера, механизмов и способов влияния социальных взаимодействий на формирование сознания и мышления обучаемых;
- изучение деятельности педагога и обучаемых в педагогическом процессе на основе сотрудничества как процесса и результатов этой деятельности.

В сферу нашего анализа оказались включены экспериментальные исследования, в которых проверялись положения о роли эффективных взаимодействий между сверстниками в ходе поиска решения задач. Исследования доказали, что при правильно организованной педагогом-исследователем работе, имеющей целью скоординировать несоответствия точек зрения у обучаемых, совместно решающих задачи, удастся разрешить и имеющиеся несоответствия в уровне развития. Таким образом, открывается возможность новых решений проблемы индивидуального подхода при обучении в вузе в контексте соотношения индивидуального и группового.

Данные экспериментальных работ I. W. Silverman & J.M. Stone [1972]; R.S. Siegler [1981]; F.V. Murray [1982]; G. Mugny, et al. [1981] и др. подтвердили ряд положений J. Piaget и Л.С. Выготского, в частности, мнение Л.С. Выготского о регрессе как о возможном эффекте среды. В ряде исследований произошло увеличение количества включенных в состав среды переменных. Наконец, было установлено, что равное взаимодействие является эффективным и может привести к большему развитию как иллюстрации тезиса J. Piaget.

Неоспоримым является то обстоятельство, что осуществленная названными исследователями постановка проблемы взаимосвязи социальных взаимодействий и обучения привела к оформлению целого направления современной психологии. Однако не следует забывать и о теориях, выполненных в рамках другой парадигмы.

А.Н. Перре-Клермон [1991] принадлежит заслуга рассмотрения социальных взаимодействий как основы для получения новых когнитивных образований обучаемого. Причиной развития выступает взаимодействие со взрослым, а форма этого взаимодействия определяется с помощью рефлексивно-содержательного анализа.

Еще один пример – концепция А. Adler [1930]. Он утверждал, что человек мотивирован целью превосходения и овладения средой. Что касается цели совершенствования, она коренится в сильном социальном чувстве, которое может быть развито самим человеком.

Стоит упомянуть и исследования различных факторов семейной социализации обучаемого в его мотивационно-личностном развитии. Речь идет о таких факторах, как число детей в семье, соотношение возрастов детей, пол, близость по возрасту к другим членам семьи, отсутствие в семье одного из родителей или обоих, кто в семье может заменить одного из родителей, воспитательные установки родителей и их позиция. Так, Б. Заззо [1996] исследовала особенности семейной социализации обучаемых из различной социальной среды и обнаружила прямую зависимость между уровнем социальной среды и уровнем интеллектуального развития ребенка. Так, подростки из среды высокого уровня активно отстаивают свою моральную независимость, более отчетливо демонстрируют самоутверждение, у них обнаруживается желание выделиться через отношение как к сверстнику, так и к взрослым. Другая группа подростков из среды менее высокого социокультурного уровня более всего отстаивает свою материальную независимость. Таким образом, социокультурная среда влияет на форму проявления возрастных особенностей и на темп развития детей.

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов.

#### **Выводы**

Формирование экологического сознания юноши или взрослого человека происходит в его взаимодействии с окружающей средой. В ходе этого взаимодействия наблюдаются двусторонние влияния, вызванные, с одной стороны, воздействием человека на внешнюю среду под влиянием его деятельности, а, с другой, изменениями самого человека под влиянием среды. В результате этого взаимодействия оформляется особая реальность, в которой пред-

ставлены социокультурные, экономические, мотивационные, познавательные компоненты социальной среды. Иными словами, среда предопределяет тип и возможности развития юноши или взрослого человека. Однако путь этого развития для каждого человека индивидуален, неповторим, зависит от многих других факторов. Исследование этих вопросов – тема отдельной статьи.

Приведенный в статье анализ исследований проблемы среды позволил выделить и проблемные области, требующие своего решения.

Настоятельно требует развития в теоретическом и эмпирическом планах такое перспективное направление исследований, как исследования образовательной среды. Культурно-исторические и теоретико-методологические предпосылки выделения этой предметной области в самостоятельную теорию накоплены в контексте психологических, педагогических, философских, биологических, социологических, исторических исследований, связанных с проблемами педагогического сопровождения развития обучаемых и роли в нем среды (работы Ш. Бюлера, педологов, Ж. Пиаже, К. Левина, Н. Опенгейма, Э. Толмена, А. Маслоу, Дж.Г. Мида К. Роджерса, В.В. Давыдова, Я. Корчака, Д.Б. Эльконина, В.В. Рубцова, А.К. Марковой, А.З. Зака, П.А. Флоренского, Э.В. Ильенкова и др.). Однако окончательное решение этой научной проблемы в контексте экологической психологии предполагает выработку методологии и концепции, основанных на научно-достоверных и экспериментально проверенных данных о механизмах, закономерностях, принципах анализа взаимоотношений и взаимодействий обучаемых взрослых в среде и со средой.

Многие важные аспекты образовательной среды получили научное обоснование в трудах отечественных исследователей (В.И. Слободчикова, В.А. Петровского, В.И. Панова, В.А. Левина, И.А. Баева, В.В. Рубцова, Т.Г. Ивошиной и др.). Между тем многие важные вопросы в этой сфере пока остаются нерешенными или решенными не до конца. В частности, пока не разработаны единые общепринятые теоретико-методологические предпосылки познания, исследования, моделирования, проектирования и экспертизы образовательной среды. Нет однозначного ответа на вопросы о том, какой должна быть «рукотворная» образовательная среда, какова должна быть конечная цель развития, каков может быть кумулятивный эффект развития, каковы функции всех участников процесса, в том числе и педагога, какие функции может и должен выполнить коммуникативный компонент образовательной среды, какое влияние оказывает тип взаимодействия на процессе формирования и развития экологического сознания. Эти вопросы пока остаются дискуссионными. Их нерешенность негативно сказывается на практике работы в вузе. В частности, наблюдается некоторая односторонность, однобокость имеющихся программ подготовки специалистов в сторону развития лишь одной стороны личности обучаемых, в большей степени их познавательной активности в ущерб их индивидуализации и социализации. Наконец, еще одна «зияющая» область, представляющая исследовательский интерес, – какие элементы образовательной среды выступают в качестве факторов, способствующих, препятствующих и даже задерживающих развитие обучаемых. Слабо изучен и такой важный фактор и условие развивающего взаимодействия обучающегося с образовательной средой, как педагогическое общение, а также характер, траектория и степень его влияния на развитие экологического сознания обучаемых.

#### Литература

1. Ясвин В.А. История и психология формирования экологической культуры. Наука. 1999. – с. 5.
2. Баграмянц М.Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика. 2-е изд., исправленное и дополненное. – М.: МГТУ «МАМИ», 2008.
3. Ивлева М.Л. Научный этап развития психологической концепции одаренности: тенденции, направления, подходы. М.: 2012.
4. Ивлев В.Ю., Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Становление новой философско-методологической парадигмы современной науки в условиях информационного общества. М., 2012.
5. Ивлев В.Ю., Ивлева М.Л. Методологическая роль категорий необходимости, случайности и возможности в научном познании. М., 2012.

6. Басов М.Я. Общие основы педологии. М.-Л., 1931.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1987.
8. Piaget J. The origins of intelligence in children. N.Y.: International University Press. 1952.
9. Mead G. Mind. Self & society. Chicago. 1934.
10. Silverman I. W Stone J.M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem –solving group// J. Of Educ. Psychol. 1972.
11. Siegler R.S. Developmental sequences within & between concepts.1981.
12. Murray F.B Teaching through social conflict// Contemporary Educ. Psychol. 1982.
13. Mugny G., Perret-Clemon A.N. & Doise W. Interpersonal coordination & sociologic differences in the construction of the intellect // G.M. Stefnson & J. M. Davis (Eds.) Progress in Applied Social Psychology. London: Acad. Press, 1981.
14. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.
15. Adler A. Praxis und Individual psychologie. Munich. 1930.
16. Заззо Б. Дифференциальный анализ самооценки у ребенка и подростка// Материалы 28 Международного Конгресса психологов. М. 1996.

### **Гендерные технологии современности**

Малахова Н.Б.

Университет машиностроения  
8 (499) 267-16-40, philpsy2010@yandex.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о гендерных технологиях как о средствах, несущих смысл, создающих картину реальности и формирующих представления о гендерных стереотипах, нормах, образцах поведения в образной и знаково-символической форме. В статье символ рассматривается в качестве основного инструмента познания окружающей действительности.

*Ключевые слова:* гендерная идентичность, гендерные стереотипы, гендерная социализация, гендерные технологии, социальная реальность, символ.

В настоящее время, когда происходит трансформация общества, а мир становится единым, меняются условия жизни, потребности общества, меняется и сам человек. Изменения, происходящие в обществе, приводят к изменению системы ценностей и личностных смыслов человека, что в свою очередь приводит к изменению эталонов женственности и мужественности.

Понимание того, что значит "быть женщиной" или "быть мужчиной" различно как для разных исторических периодов, расовых, этнических, религиозных групп, так и для разных социальных слоев. Если проследить развитие представлений философских школ о женственности, мужественности от античности до современных дней, то мы увидим, что философы античности и средневековья рассматривали женщину как отклонение от мужчины, от природы, а философы XIX-XX веков уже пытаются научно осмыслить, на основании чего можно делать такие выводы (З. Фрейд); провозглашается необходимость женского равноправия (Дж. Стюарт Милль, К. Маркс, Ф. Энгельс); появляется идея гармоничного взаимодополнения мужского и женского начала (русские философы Серебряного века).

Несомненно, что за последние пятьдесят лет в нашем обществе произошло некоторое сближение между гендерами, благодаря чему представление о мужественности и женственности становятся более гибкими для восприятия. Гендерный разрыв сокращается в вопросах сексуального поведения, дружбы, совмещения работы с семейными заботами, во взглядах и ожиданиях относительно образования и работы. В литературе все чаще появляются мысли о гендерном равенстве, о том, что человек – это единое, телесно-духовное и социальное существо и, несмотря на биологические различия в структуре и химических устройствах мозга, разной физиологии, разных познавательных возможностях (память, внимание), между муж-