

ограниченными возможностями. Данные методические рекомендации предназначены для студентов специальности 1-88 01 03-02 «Физическая реабилитация и эрготерапия (эрготерапия)» и содержат следующие разделы: содержание, введение, практические занятия, тестовый контроль, список использованных источников [1].

Заключение. Таким образом, разработка и использование представленного методического обеспечения развития коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии предназначена для применения в профессиональной подготовке преподавателями специальных дисциплин по эрготерапии, физической реабилитации, адаптивной физической культуре, а также иных специалистов, работающих с лицами, имеющими особенности психофизического развития. Разработанное методическое обеспечение развития коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии способствовало: во-первых, формированию у будущих инструкторов-методистов по эрготерапии знаний по особенностям взаимодействия с лицами с инвалидностью (возраст, пол, особенности заболевания), развитие способности студентов к плодотворному общению в различных типах социальных взаимодействий, о структуре коммуникационных процессов, условиях и закономерностях их эффективного протекания; во-вторых, улучшению качества профессиональной подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии.

Список использованных источников:

1. Лебедь-Великанова, Е.Е. Методические рекомендации по проведению практических занятий по дисциплине «Эрготерапевтические средства» / Е.Е. Лебедь-Великанова. – Пинск : ПолесГУ, 2014. – 32 с.
2. Лебедь-Великанова, Е.Е. Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии / Е.Е. Лебедь-Великанова : учеб. программа обуч. курсов. – Минск : Бестпринт, 2016. – 10 с.
3. Лебедь-Великанова, Е.Е. Практико-ориентированное обучение будущих инструкторов-методистов по эрготерапии: учеб.-метод. пособие. / Е.Е. Лебедь-Великанова. – Минск : Бестпринт, 2017. – 42 с.
4. Лебедь-Великанова, Е.Е. Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии : учеб.-метод. пособие. / Е.Е. Лебедь-Великанова. – Минск : Бестпринт, 2018. – 56 с.
5. Лебедь-Великанова, Е.Е. Эрготерапия при основных инвалидирующих патологиях [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс / Е.Е. Лебедь-Великанова, И.Е. Анпилогов, О.В. Анпилова. – Пинск : ПГУ, 2015. – Режим доступа: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/12938>.
6. Лебедь-Великанова, Е.Е. Эрготерапия в педиатрии [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс / Е.Е. Лебедь-Великанова, И.Е. Анпилогов. – Пинск : ПГУ, 2015. – Режим доступа: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/12930>.
7. Лебедь-Великанова, Е.Е. Социальные аспекты коммуникаций [Электронный ресурс] : электронный учебно-методический комплекс / Е.Е. Лебедь-Великанова. – Пинск : ПГУ, 2017. – Режим доступа: <https://rep.polessu.by/handle/123456789/11883>.

УДК 37.013.86:316.346.2”19/20”

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ТЕОРИЙ В ПЕДАГОГИКЕ СЕРЕДИНЫ XX – НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ

С.Д. Матюшкова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

(e-mail: soc-work@rambler.ru)

История развития гендерной теории в педагогике насчитывает относительно небольшой промежуток времени с середины XX столетия по настоящее время. Тем не менее, уже сейчас мы можем говорить об заметных тенденциях внедрения в современ-

ную педагогическую теорию и практику гендерных идей. Целью нашего исследования является изучение предпосылок внедрения гендерной теории в педагогику.

Материал и методы. В исследовании использовались метод анализа научной литературы и документов. Материалом для изучения были выбраны публикации отечественных и зарубежных ученых.

Результаты и их обсуждение. Основными гносеологическими предпосылками возникновения гендерных теорий в педагогике середины XX – начала XXI столетий, выделенные нами, являются:

- появление теорий интерпретации гендера в социально-гуманитарных науках (теория социального конструирования гендера (П. Бергер, Т. Лукман), понимание гендера как стратификационной категории (Дж. Скотт), интерпретация гендера как культурной метафоры (Л. Ирригарэ, Х. Сису, Ю. Кристева));

- формулирование гендерных теорий в психологии (психоаналитическая теория, теория социального научения или половой типизации (А. Бандура, Р. Уолтерс и др.), теория когнитивного развития (Ж. Пиаже));

- создание концепции андрогинии, которая получила широкое распространение (концепция андрогинии С. Бем).

Рассмотрим их более подробно.

1. Появление теорий интерпретации гендера в социально-гуманитарных науках, основные положения которых, по нашему мнению, состоят в следующем:

В теории социального конструирования П. Бергер и Т. Лукман под гендером подразумевают организованную модель социальных отношений, характеризующаяся как межличностное общение между женщинами и мужчинами, их взаимодействие в семье.

Этот подход основан на двух постулатах: а) гендер конструируется обществом, семьей, средствами массовой информации посредством социализации, разделения труда, распределения гендерных ролей и др.; б) гендер выстраивается и самими индивидами – на уровне их сознания (т.е. гендерной идентификации), принятия заданных обществом норм и ролей, подстраивания под них (в одежде, внешности, поведении и т.д.).

На наш взгляд, данная теория коррелируется с идеями И. Гоффмана, Г. Гарфинкеля и других представителей социального конструирования реальности, считающих, что индивиды, воплощая в своих действиях связанные с гендерным статусом ожидания. Согласно этим идеям, они конституируют как гендерные различия, так и обуславливаемые ими системы господства. К примеру, У. Маккенна и С. Кесслер утверждают, что «мужское» и «женское» являются культурными продуктами так называемого «процесса атрибуции (принятия) гендера». Следовательно, «делать гендер» означает создавать между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами различия, которые не являются сущностными или биологическими. Гендерная принадлежность индивида – это то, что человек приобретает в процессе взаимодействия с другими людьми [1, с. 86]. Рассматривая раннюю гендерную социализацию (я – мальчик, я – девочка), исследователи отмечают, что эта категоризация является принудительной и не зависит от внутреннего выбора. Принятие детьми гендерной идентичности «запускает» процесс саморегуляции, включая формирование мотивации и психологических черт, а также мониторинг поведения своего и окружающих в соответствии с гендерной матрицей. Следовательно, «гендер является мощным идеологическим устройством, которое производит, воспроизводит и легитимирует выборы и границы, предписанные принадлежностью к полу. Понимание того, как в социальной ситуации создается гендер, позволит прояснить механизмы поддержания социальной структуры на уровне взаимодействия индивидов и социального контроля, обеспечивающего существование этой структуры» [2, с. 193–219].

Дж. Скотт и ее сторонники трактовки гендера как стратификационной категории утверждают, что не только гендер, но и класс, раса и возраст являются фундаментальными переменными, определяющими гендерную систему [3]. Эти идеи развивает и французская постмодернистская феминистка Тереза де Лауретис [4, с. 166], которая представляет гендер комплексным процессом или технологией, определяющей субъект как мужской или женский в процессе нормативного регулирования.

Феминистски ориентированные исследователи (Л. Ирригарэ, Х. Сису, Ю. Кристева и др.) рассматривают гендер как культурную метафору, ставя этот символический аспект характеристики пола в один ряд с биологическим и социальным. По мнению этих ученых, на онтологическом и гносеологическом уровнях мужской и женский элементы в культурно-символических рядах встраиваются в такой последовательности: мужское – рациональное – духовное – божественное –... – культурное, женское – чувственное – телесное – греховное –... – природное [5].

2. Формулирование гендерных теорий в психологических науках, к которым относятся психоаналитическая теория, теория социального научения, теория когнитивного развития, «новая психология пола». Рассмотрим их сущность.

Психоаналитическая теория исходит из утверждения, что основным психологическим механизмом усвоения половой роли является идентификация ребенка с родителями, при этом не учитывается роль сверстников, других взрослых и средств массовой информации. В развитии личности основное значение придается формированию представлений, обусловленных полом и связанных с сексуальной сферой. Приобретаемый в семье опыт определяется врожденными биологическими потребностями мальчиков и девочек. Под влиянием этого опыта у детей рано формируются типичные для того или иного пола черты, которые появляются в дошкольном возрасте и закрепляются по мере взросления. Следовательно, основная роль в половой дифференциации принадлежит биологическим факторам, а социализация является вторичной. Личность развивается гармонично и полноценно тогда, когда она следует традиционным моделям поведения типичных мужчин и типичных женщин.

Однако с развитием неотрейдизма было доказано, что соответствие данным моделям не является «гарантией психологического благополучия ни для женщин, ни для мужчин» [6, с. 10].

Теория социального научения или половой типизации основывается на утверждении, что поведение человека в значительной мере обусловлено позитивными или негативными подкреплениями внешней среды. Полорольное поведение формируется под влиянием родительских моделей, которым ребенок старается подражать, и подкреплений. Главный принцип научения – «дифференциация половых ролей посредством наблюдения, вознаграждения, наказания, прямого и косвенного обусловливания» [7, с. 11]. Микросреда и социальные нормы – основные факторы влияния на внешнее полорольное поведение ребенка.

Сторонники теории когнитивного развития, настаивают на том, что представления ребенка о половых ролях не являются «пассивным продуктом социального упражнения, а возникают в результате активного структурирования ребенком собственного опыта». Они, как и представители теории социального научения, отмечают значимость положительных и отрицательных подкреплений взрослого, однако главной в половой социализации считают «познавательную информацию», получаемую ребенком от взрослых, понимание им своей половой принадлежности и ее необратимости [8, с. 13]. На начальных стадиях полорольного развития выделяются три последовательных процесса:

- ребенок узнает о существовании двух полов;
- включает себя в одну из двух категорий;

– начинает руководить своим поведением, выбирая предпочтительные поступки, что приводит к самоопределению.

При этом подчеркивается, что на усвоение гендерной роли большое влияние оказывают полоролевые стереотипы, функционирующие как схемы, посредством которых организуется и структурируется соответствующая информация. Именно благодаря способности детей усваивать информацию и происходит «половая типизация», которая рассматривается как позитивный процесс, способствующий обретению половой идентичности [7, с. 13]. Недостатком теории является то, что в ней объясняется лишь возникновение половой идентичности, но не полоролевого поведения.

Последняя по времени возникновения «новая психология пола» была создана на Западе в 70-е годы прошлого столетия. Согласно этой теории основное значение в формировании психологического пола и половой роли имеют социальные ожидания общества. К примеру, Дж. Стоккард и М. Джонсон утверждали, что «пол биологический может лишь помочь определить потенциальное поведение человека, а главное – это пол психологический, социальный, который усваивается прижизненно» [7, с. 15]. На формирование социального пола оказывают влияние классовые, этнические, расовые вариации половых ролей и соответствующие им социальные ожидания.

3. Создание концепции андрогинии С. Бем, которая получила широкое распространение, согласно которой психологическая андрогинность – это характеристика личности, обладающей взаимоуравновешивающими или переходящими друг в друга стереотипно маскулинными и феминными положительными чертами (Д. Шеффер) [8, с. 713–715]. Следовательно, цель социализации – это формирование личности, гармонично сочетающей психологические характеристики мужского и женского пола, способной к партнерским межполовым отношениям в личной и общественной жизни.

Основными характеристиками такой, по С. Бем «эгалитарной», личности являются: гендерная компетентность, гендерная толерантность и гендерная сензитивность. В итоге перечисленные составляющие интегрируются в эгалитарное мировоззрение, как систему обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на социальные отношения, включая взгляды на отношения между женщинами и мужчинами как между разными, но равноправными членами общества, а также обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы, принципы и поступки [9, с. 175].

Заключение. Таким образом, возникновение гендерных теорий в педагогике и их развитие относится к периоду середины XX – начала XXI столетий, что составляет относительно небольшой промежуток времени. Тем не менее, мы говорим об заметных тенденциях внедрения в педагогическую теорию и практику гендерных идей. Основными гносеологическими предпосылками этого процесса определены как появление теорий интерпретации гендера в социально-гуманитарных науках (теория социального конструирования гендера (П. Бергер, Т. Лукман), понимание гендера как стратификационной категории (Дж. Скотт), интерпретация гендера как культурной метафоры (Л. Ирригарэ, Х. Сису, Ю. Кристева)); формулирование гендерных теорий в психологии (психоаналитическая теория, теория социального научения или половой типизации (А. Бандура, Р. Уолтерс и др.), теория когнитивного развития (Ж. Пиаже)); создание концепции андрогинии, которая получила широкое распространение (концепция андрогинии С. Бем).

Список использованных источников

1. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2006. – 928 с.
2. Уэст, К. Создание гендера / пер. с англ. Е. Здравомысловой / Хрестоматия феминистских текстов. Переводы. Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. - СПб. : Издательство «Дмитрий Буланин», 2000. – с. 219.

3. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. – Москва : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
4. Пушкарева, Н. Гендерная теория и историческое знание / Н. Пушкарева. – СПб. : Алетейя, 2007. – 496 с.,
5. Хрестоматия к курсу : Основы гендерных исследований / ред. совет : О.А. Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Луныкова ; отв. ред. О.А. Воронина. – Москва : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 368 с.
6. Клецина, И.С. Гендерная социализация : учебное пособие / И.С.Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
7. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства : сб. материалов Международной летней школы 2001. – Иваново : Изд-во «Ивановский государственный университет», 2002. – 294 с.
8. Шеффер, Д. Дети и подростки : психология развития / Д. Шеффер. – 2003. – 976 с.
9. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании : гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – Москва : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

УДК 37.015.3:159.943:316.628:364:378.147

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Е.Л. Михайлова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
(e-mail: elena-mikhaylova@rambler.ru)

Проблема профессиональной мотивации в социальной сфере рассматривается как одна из ключевых, определяющих влияние не только на качество и эффективность деятельности специалиста, но и определяющая его дальнейший профессиональный путь (в особенности данный аспект является ключевым для молодых специалистов). Мотивация как педагогический феномен есть «вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [1, с. 88]. Профессиональная мотивация сужает общее понятие до определенной деятельности, но углубляет его в связи с рассмотрением природы побуждений как совокупности внутренних и внешних движущих сил – мотивов, придающих указанной деятельности направленность на достижение конкретных целей. Соответственно сложности самого понятия, рассмотрения механизмов действия мотивов и их влияния на общую мотивированность специалиста, возникают вопросы с организацией исследования степени / уровня мотивации. Однозначно выверенная методика изучения профессиональной мотивации, отвечающей вызовам современного информационного общества, позволяющая учесть общечеловеческие мотивы современной молодежи, к сожалению, на данный момент в науке, в практике современного менеджмента (общего и отраслевого) отсутствует.

Поэтому нами была предпринята попытка разработки методики исследования профессиональных мотивов будущих специалистов социальной сферы, не претендующая на широкое использование, поскольку проводится ее апробация и оценка с точки зрения соответствия ключевым параметрам (валидности, достоверности, надежности, точности), а также ее апробации с участием студентов второго курса, обучающихся по специальности «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и студентов четвертого курса, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» общей численностью 24 человека.