

**Международная Научно-Исследовательская Федерация  
«Общественная наука»**

# **Научные тенденции: Педагогика и психология**

**Сборник научных трудов**

**по материалам  
IV международной научной конференции**

**4 февраля 2017 г.**

**LJOURNAL.RU**

**Самара 2017**

УДК 001.1  
ББК 60

Т34

**«Научные тенденции: Педагогика и психология»** Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 4 февраля 2017 г. Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. - 32с.

**SPLN 001-000001-0097-JK**  
**DOI 10.18411/spc-04-02-2017**  
**IDSP 000001:spc-04-02-2017**

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на IV международную научно-практическую конференцию **«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и наукометрическую базу SPINDEX

Электронная версия сборника доступна на сайте ЦНК МНИФ «Общественная наука». Сайт центра: [conf.sciencepublic.ru](http://conf.sciencepublic.ru)

УДК 001.1  
ББК 60

**SPLN 001-000001-0097-JK**

**<http://conf.sciencepublic.ru>**

Содержание

**РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА..... 5**

**Геллер Л.Н., Скрипко А.А., Клименкова А.А.** Деловые игры как средство формирования профессиональных компетенций у студентов фармацевтического профиля ..... 5

**Коваликова В.А., Курганова Е.В.** Изменение мышц под влиянием физической нагрузки ..... 7

**Курганова Е.В., Свеколкина Н.В.** Методы педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта..... 9

**Мисаренко Г.Г.** Цели изучения русского (родного) языка в общеобразовательной школе ..... 10

**Нестеренко В.Г.** Особенности базовой подготовки учителей в Австралии на современном этапе: «От выпускника до мастера» ..... 12

**Серік М., Байгожанова Д.С.** Об использовании параллельных вычислений в учебном процессе ..... 15

**Чанышева Е.В.** Роль активных методов обучения в условиях модернизации профессионального образования..... 17

**РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ ..... 21**

**Процай Т.Г.** Сравнительный анализ самооценки и коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки ..... 21

**Сергеева И.Н.** Теоретический обоснования рефлкторной природы стереотипов ..... 24

**Шикина В.В.** Негативное отношение к представителям нетрадиционной ориентации в зависимости от гендера..... 27

## РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Геллер Л.Н., Скрипко А.А., Клименкова А.А.

**Деловые игры как средство формирования профессиональных компетенций у студентов фармацевтического профиля**

*«Иркутский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения РФ  
(Россия, Иркутск)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-01*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-01*

В общей системе менеджмента качества медицинской и фармацевтической помощи значительное место отведено надзорным и контрольным функциям и процедурам. В соответствии с действующим законодательством Российской Федерации осуществление государственного контроля в сфере обращения медицинской и фармацевтической продукции возложено на федеральные органы исполнительной власти (органы государственного надзора), которые осуществляют данные функции в субъектах РФ посредством территориальных органов Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения (территориальные Управления Росздравнадзора).

Полномочия органов государственного надзора охватывают различные аспекты деятельности фармацевтических и иных организаций, осуществляющих деятельность в сфере обращения медицинской и фармацевтической продукции. При этом следует отметить, что наряду с субъектами обращения ЛС и изделий медицинского назначения, органы государственного надзора являются неотъемлемой составной частью фармацевтического рынка, поскольку их деятельность необходима для улучшения качества и повышения эффективности медицинской и фармацевтической помощи населению. Так же следует отметить, что целью контрольно-надзорных мероприятий, осуществляемых органами государственного надзора, является не только выявление и устранение нарушений законодательства, но и предупреждение их возникновения в дальнейшей деятельности предприятия. В этой связи фармацевтические работники должны в обязательном порядке знать действующее нормативно-правовое законодательство в сфере обращения медицинской и фармацевтической продукции, хорошо ориентироваться в видах и порядке проведения контрольных мероприятий, осуществляемых надзорными и регуляторными органами и мерах ответственности за несоблюдение установленных требований.

Для выработки единого подхода к профессиональной деятельности специалистов, осуществляющих государственный надзор и контроль за обращением ЛС и деятельностью фармацевтических организаций, в настоящее время научно обоснован, разработан, и размещен на федеральном портале проектов нормативных правовых актов проект профессионального стандарта "Фармацевтический инспектор". В данном стандарте описаны трудовые функции фармацевтического инспектора, приведены требования к его образованию, обучению и опыту практической работы, а так же изложен объем знаний и навыков, необходимых специалисту для оценки и организации контрольных и иных мероприятий [3].

Изложенные обстоятельства требуют принятия и использования новых требований, предъявляемых к подготовке специалистов в области оптовой и розничной торговли медицинскими и фармацевтическими товарами и направленными на поиск средств и методов совершенствования преподаваемых дисциплин на кафедре управления и экономики фармации (УЭФ) ИГМУ. В этой связи, деятельность кафедральных сотрудников направлена на получение студентами фармацевтического профиля системных и актуальных знаний в области организации фармации, включая вопросы лицензирования, контроля качества медицинских и фармацевтических

товаров, льготного лекарственного обеспечения, организации контрольно-надзорной деятельности и фармацевтического инспектирования. Подготовка будущих специалистов на кафедре осуществляется с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060301 Фармация. В процессе подготовки студентов преподавателями используются интерактивные формы обучения, включающие использование визуализированных мультимедийных лекций, деловых игр, ситуационных задач и других современных методов, которые в наилучшей степени позволяют усвоить теоретический материал и сформировать практические навыки и умения обучающихся.

Одной из профильных дисциплин, посвященных изучению сферы обращения ЛС и медицинских изделий, является «Медицинское и фармацевтическое товароведение». Данная учебная дисциплина относится к базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)» и изучается на 7,8 семестрах. При изучении дисциплины студенты осваивают технику проведения товароведческого анализа медицинских и фармацевтических товаров (МФТ), заключающуюся в оценке основополагающих характеристик товаров и их изменений в процессе товародвижения. При освоении дисциплины должно быть придано значение изучению действующего законодательства РФ, регулирующего обращение медицинских и фармацевтических товаров.

Разработка рабочей программы и формирование УМК дисциплины осуществляется с учетом проводимого мониторинга современного состояния нормативно-правовой базы в сфере обращения ЛС и медицинских изделий, при этом преподавателями кафедры учитываются требования, предъявляемые к системе менеджмента качества фармацевтических организаций и трудовым функциям фармацевтических работников в условиях цивилизованного фармацевтического рынка. В этой связи на кафедре УЭФ разработаны и введены в процесс обучения студентов деловые игры, основанные на принципах фармацевтического инспектирования и выполнения различных товароведческих операций в аптечных организациях.

**Учебная деловая игра** позволяет произвести обучение будущих провизоров в условиях конкретной производственной ситуации. Кроме того, по сравнению с традиционной формой проведения практических занятий, деловая игра активизирует учебный процесс [4]. В результате у обучающихся успешнее прививаются навыки коллективной работы, умения принимать решения и обмениваться мнениями, что значительно повышает интерес к изучаемой теме.

Так, нами заложены принципы фармацевтического инспектирования в основу деловой игры «Особенности хранения готовых лекарственных средств (ГЛС)». Указанная деловая игра, способствует лучшему усвоению теоретических знаний студентов и позволяет провести оценку степени освоения изучаемой темы. Кроме того, игра способствует формированию у студентов представления о порядке проведения фармацевтического инспектирования в аптеке, формированию практических навыков в части товароведения ГЛС, обеспечения надлежащих условий хранения и организации контроля за сроками годности ЛП в соответствии с требованиями нормативной документации.

Деловая игра предусматривает обязательное участие в игре всех обучающихся и контролируется преподавателем. В процессе деловой игры для студентов создается проблемная ситуация – заранее спланированные нарушения при обращении ГЛС в аптеке, которые в процессе игры должны быть обнаружены. Сам процесс игры подразделяется на следующие этапы: подготовительный, предусматривающий деление группы студентов на рабочие подгруппы, выдачу задания и инструктаж; работа в подгруппах и выполнение участниками квалификационных заданий; заключительный, включающий подведение итогов игры, оценку знаний обучающихся, обсуждение работы подгрупп и комментарий преподавателя. Согласно сценарию игры на практическом занятии группа студентов получает задание – уведомление о проведении плановой проверки аптеки по соблюдению требований законодательства при

осуществлении профессиональной деятельности. Студенты группы формируют рабочие подгруппы, включающие представителей администрации аптеки, представителей отдела запасов аптеки и представителей инспектирующего органа. Все рабочие подгруппы получают подготовленные карточки с квалификационными заданиями, связанными с выполнением будущими провизорами соответствующих трудовых функций. Сотрудники аптечной организации должны осуществить подготовку отдела запасов к проверке в части соблюдения правил обращения ГЛС, а представители инспектирующего органа должны осуществить эту проверку, составить соответствующий акт и, в случае обнаружения нарушений, оформить соответствующее предписание. В свою очередь, в случае обнаружения нарушений, представители администрации аптеки должны быть готовы к разработке предложений и плана по их устранению.

В качестве примера квалификационных заданий, выдаваемых для проведения деловой игры, можно привести задания для разработки следующих профессиональных и трудовых действий: проверка соответствия температуры и влажности в местах хранения ЛС требованиям нормативных документов; организация хранения ЛС, контроль за сроками годности ЛС, заполнение журнала учета ЛП с ограниченным сроком годности; организация хранения недоброкачественных ЛС в карантинной зоне и проведение процедуры их идентификации, с использованием современных банков информации о забракованных и фальсифицированных ЛС.

Таким образом, использование деловых игр при изучении разделов дисциплины «Медицинское и фармацевтическое товароведение» позволяет студентам освоить не только теоретические аспекты вопросов, но и применять полученные теоретические знания в конкретной ситуации, тем самым закрепляя практические навыки и умения в отношении проведения товароведческих операций в аптечной сети. Апробация методики проведения деловых игр на базе учебной аптеки ИГМУ, с использованием образцов медицинских и фармацевтических товаров, современного аптечного оборудования, технических средств и необходимой документации, свидетельствует об успешном вовлечении каждого студента в атмосферу предстоящей профессиональной деятельности, наиболее полном усвоении теоретических знаний и надлежащем формировании практических навыков, умений и компетенций.

#### Список используемых источников информации

1. Федеральный закон от 21.11.2011 N 323-ФЗ "Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации";
2. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 13 декабря 2012 г. N 1040н "Об утверждении Положения о территориальном органе Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения";
3. Пояснительная записка и проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Фармацевтический инспектор" (подготовлен Министерством труда и социальной защиты РФ 05.12.2016);
4. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии : методология и практика проведения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика» / В.А. Трайнев. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 303 с. — (Учебник для вузов).

**Коваликова В.А., Курганова Е.В.**

**Изменение мышц под влиянием физической нагрузки**

*Кемеровский государственный университет  
(Россия, Кемерово)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-02*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-02*

Физические нагрузки при трудовых занятиях, естественных движениях, занятиях спортом оказывают влияние на все системы организма, например на мышцы.

В разных видах спорта нагрузка на мышцы является различной по интенсивности и по объему. Кроме того, в ней могут преобладать статистические или

динамические элементы. Она может быть связана с медленными или быстрыми движениями. В связи с этим изменения, которые происходят в мышцах, будут неодинаковы.

Известный факт, что спортивная тренировка увеличивает силу мышц, эластичность, характер проявления силы и другие их функциональные качества. Иногда несмотря на регулярные тренировочные занятия, сила мышц начинает снижаться и спортсмен не способен повторить свой прежний результат. Именно поэтому важно знать, какие изменения происходят в мышцах под действием физической нагрузки, какой двигательный режим спортсмену рекомендовать. Нужно знать, следует ли спортсмену иметь полный покой, перерыв в тренировочном процессе или минимальный объем движений.

Изменения в строении мышц у людей можно определить методом биопсии, т.е. взятия кусочков мышц, в процессе тренировки. Опыты показали, что нагрузки статистического характера ведут к большому увеличению объема и веса мышц. Также увеличивается поверхность их прикрепления на костях, укорачивается мышечная часть и удлиняется сухожильная. Это означает, что происходит перестройка в расположении мышечных волокон в сторону более перистого строения. Количество плотной соединительной ткани в мышцах увеличивается, тем самым создавая дополнительную опору. Более того, соединительная ткань по физическим свойствам противостоит растягиванию и уменьшает мышечное напряжение. Кроме того, замечается усиление трофического аппарата мышечного волокна (ядра, саркоплазма, митохондрии). Миофибриллы, т.е. сократительный аппарат, в мышечном волокне располагаются рыхло. Длительное сокращение мышечных пучков затрудняет внутриорганный кровообращение, поэтому усиленно развивается капиллярная сеть.

При сниженной нагрузке мышцы уменьшаются в объеме, капилляры суживаются, вследствие этого мышечные волокна истощаются, а двигательные бляшки уменьшаются в размерах. Длительная гиподинамия приводит к колоссальному снижению силы мышц.

При умеренных физических нагрузках мышцы увеличиваются в объеме, улучшается кровоснабжение и открываются резервные капилляры. По наблюдениям П.З. Гудзя, под влиянием систематических занятий происходит рабочая гипертрофия мышц, являющаяся результатом утолщения мышечных волокон (гипертрофии), и кроме того, увеличения их количества (гиперплазии). Утолщение мышечных волокон сопровождается также увеличением в них ядер, миофибрилл. Увеличение их числа происходит тремя способами: 1) из-за расщепления гипертрофированных волокон на 2-3 и более тонких, 2) из-за вырастания новых мышечных волокон из мышечных почек, 3) из-за формирования мышечных волокон из клеток сателлитов, превращающихся в миобласты, а потом в мышечные трубочки. Расщеплению мышечных волокон предшествует перестройка их моторной иннервации. Именно поэтому на гипертрофированных волокнах формируются 1-2 дополнительных моторных нервных окончания. Из-за этого после расщепления каждое новое мышечное волокно имеет свою мышечную иннервацию. Кровоснабжение новых волокон осуществляется новыми капиллярами, проникающими в щели продольного деления. При хроническом переутомлении одновременно с возникновением новых мышечных волокон происходит распад и гибель уже имеющихся волокон.

При нагрузках динамического характера вес и объем мышц тоже увеличиваются, но в гораздо меньшей степени. Более того, происходит удлинение мышечной части и укорочение сухожильной. Мышечные волокна располагаются более параллельно, по типу веретенообразных. Количество миофибрилл значительно увеличивается, в то время как саркоплазмы становится меньше.

Очень важное значение при превышении тренировок имеет двигательный режим. Известно, что гиподинамия действует на мышцы негативно. При постепенном



уменьшении физических нагрузок негативных явлений в мышцах не происходит. Широкое применение метода динамометрии позволило установить силу отдельных групп мышц у спортсменов, а также составить якобы топографическую карту.

Показатели силы мышц нижних конечностей тоже являются различными у людей, занимающихся различными видами спорта. Величина силы разгибателей голени больше у гандболистов (77кг) и хоккеистов (71кг), меньше у лыжников—гонщиков (64кг), еще меньше у велосипедистов (63кг). в силе мышц—разгибателей бедра большое преимущество у хоккеистов (177кг), тогда как у гандболистов, лыжников и велосипедистов существенных различий в силе этой группы мышц нет (139 — 142кг).

Все данные особенности связаны с различными биохимическими условиями в работе двигательного аппарата и требованиями, которые предъявляются к нему в разных видах спорта. Во время тренировки начинающих спортсменов нужно обращать значительное внимание на развитие силы «ведущих» групп мышц.

#### Список используемых источников информации

1. Анатомия человека: Учебник для техникумов физической культуры/ под ред. А.А. Гладышевой. — М.: Физкультура и спорт, 1977. – 343 с. (Дата обращения 26.12.2016)
2. С. Л. Аксельрод «Спорт и здоровье». (Дата обращения 27.12.2016)

**Курганова Е.В., Свеколкина Н.В.**

#### **Методы педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта**

*Кемеровский Государственный Университет  
(Россия, Кемерово)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-03*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-03*

Деятельность педагога главным образом направлена на формирование педагогических задач, эффективность решения которых обеспечивается методами включения студентов в планируемый вид работы. К выбору метода обучения нужно подходить с особой ответственностью, ведь он обязательно должен соответствовать ряду требований, таких как: научная обоснованность, соответствие поставленной задаче, обеспечение воспитывающего характера, соответствие индивидуальной подготовленности учеников.

В науке, в настоящее время, имеются различные подходы к классификации методов обучения. Так, общепедагогическими методами являются словесные и наглядные.

В физическом воспитании преподаватель свои общепедагогические и специфические функции в значительной мере реализует с помощью слова: ставит перед занимающимися задачи, управляет их учебно-практической деятельностью на занятиях, сообщает знания, оценивает результаты освоения учебного материала, оказывает воспитательное влияние на учеников. Именно благодаря высокой востребованности словесного метода обучения физической культуре, существует большое разнообразие его форм: дидактический рассказ, беседа, разбор, лекция, инструктирование, комментарии и замечания, указания.

Наглядное восприятие способствует быстрому, глубокому и прочному усвоению, повышая интерес к изучаемым двигательным действиям. К наглядным методам относятся: метод непосредственной наглядности (показ упражнений преподавателем или по его заданию одним из занимающихся); методы опосредованной наглядности (демонстрация учебных видеофильмов, рисунков, схем и др.); методы направленного прочувствования двигательного действия (непосредственное выполнение упражнений).

Особое внимание следует уделить специфическим методам, то есть таким методам, которые характерны только для процесса физического воспитания. К ним относятся: методы строго регламентированного упражнения, сущность которых заключается в том, что каждое упражнение выполняется в строго заданной форме и с точно обусловленной нагрузкой. То есть преподаватель имеет возможность осуществлять двигательную деятельность занимающихся по твердо предписанной программе, строго регламентировать нагрузку по объему и интенсивности, а также управлять ее динамикой, точно дозировать интервалы отдыха между частями нагрузки.

В системе физического воспитания игра используется для решения образовательных, оздоровительных и воспитательных задач. Сущность следующего специфического метода – игрового – заключается в том, что двигательная деятельность занимающихся организуется на основе содержания, условий и правил игры. В то же время имеет место и соревновательный метод, который требует от занимающихся значительных физических усилий, что делает ее эффективным методом воспитания физических способностей, а также способствует развитию физических качеств, развитию познавательного интереса, повышает степень эмоционального воздействия, стимулирует активность на занятии.

В заключение следует отметить, что ни один из методов нельзя считать универсальным. Методы дополняют и обогащают один другого. Поэтому необходимо пользоваться системой методов обучения, учитывая в каждом конкретном случае их сильные и слабые стороны.

#### Список используемых источников информации

1. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 480 с.
  2. Ямалетдинова Г.А. Педагогика физической культуры и спорта: курс лекций. - Екатеринбург.: Изд-во Урал. ун-та, 2014. - 244 с.
- 

**Мисаренко Г.Г.**

#### **Цели изучения русского (родного) языка в общеобразовательной школе**

*ГБОУ ВО АСОУ  
(Россия, Москва)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-04  
idsp 000001:spc-04-02-2017-04*

Сегодня в разработке курсов обучения школьников русскому языку всё активнее присутствует коммуникативная направленность, нацеленность на развитие и совершенствование умения пользоваться родным языком. Вряд ли можно подвергать сомнению необходимость совершенствования речевой коммуникации особенно в условиях, когда книга активно вытесняется из жизни ребёнка электронными играми и телевидением.

Однако изменение целеполагания рождает серьёзный вопрос: способен ли учебный предмет «Русский язык» полностью реализовать эту цель?

Коммуникация многопланова. Она может осуществляться в рамках учебной деятельности, где язык используется как средство познания, и в рамках социальной сферы, где требуются речевые умения адекватно входить в ситуацию общения с тем или иным человеком и выходить из неё, правильно вести разговор со сверстником и взрослым, с врачом, продавцом, пассажиром, в условиях беседы, вопросно-ответного диалога, дискуссии и т. д. и т. п. Количество таких речевых ситуаций неограниченно, и для каждой требуются специфические речевые средства, которым ребёнка необходимо учить. Нередко обучение общению требует ещё воспитания определённого типа поведения, который не может быть отделён от конкретной речевой ситуации.

Помимо устной речи существует и письменная речь, которая имеет свои специфические средства. Устная и письменная речь по синтаксису и по психологическим механизмам существенно отличаются друг от друга. И если развитие устной речи в обучающем процессе может происходить повсеместно, то обучение письменной речи осуществляется только на уроках русского языка и представляет собой весьма объёмный и насыщенный пласт методической работы.

В последние десятилетия возник новый вид коммуникации – в виртуальном пространстве. Она имеет свою специфику, которую сейчас специалисты активно изучают и, видимо, в скором будущем разработают методику обучения школьников виртуальному общению.

Естественно, что рамки учебного предмета «Русский язык» тесны для такой сложной, объёмной и разноплановой работы, даже если учесть его соединённость с уроками литературы.

Проблема эффективного развития речи школьников, на мой взгляд, заключается в том, чтобы правильно определить место этого блока в учебном процессе, внутри которого учитель мог бы целенаправленно и планомерно работать над разными видами и формами речевой деятельности. Решение этой проблемы видится,

во-первых, (хочется пометчать!) во введении в базовый или школьный компонент уроков риторики. УМК по риторике давно существуют;

во-вторых, в пропорциональном распределении работы над развитием речи между всеми учебными предметами с учётом их возможностей, включив в предметные программы и методики в обязательном порядке соответствующую задачу и элементы содержания (сегодня далеко не в каждой программе можно встретить упоминание о развитии речи учащихся, а там, где есть, оно дано вскользь и не обеспечено соответствующим содержанием). В комплексе эта работа позволит не только развивать коммуникативную компетентность школьников, но будет способствовать развитию умений красиво и правильно пользоваться языком в другой его базовой функции — логического познания мира.

Реализация такого распределённо-комплексного подхода базируется на принятом в языкознании разграничении

- языка и речи, которое рассматривает язык как систему знаковых единиц, при помощи которой фиксируется, сохраняется и передаётся информация, и речь как конкретное говорение, протекающее во времени и облечённое в звуковую или письменную форму;
- устной и письменной форм речи, каждая из которых обладает специфическими особенностями;
- функций речи, которые бывают обусловлены ситуативными условиями коммуникации.

В рамках этого подхода к развитию речи обучающихся целями учебного предмета «Русский язык» можно определить: 1) формирование письменной речи как одной из форм речевой коммуникации; 2) обеспечение органического соединения письменной и устной форм речи.

С позиций же деятельностной и компетентностной парадигм обучения цели могут быть сформулированы следующим образом:

1) формирование и развитие умений

- a. получать и анализировать явную и скрытую информацию, содержащуюся в высказывании;
- b. анализировать, осознавать, конкретизировать и приводить в логическую систему возникающие у индивида мысли;
- c. точно, ясно и доступно выражать информацию в письменном виде, умело используя для этого языковые и речевые средства;

- 2) активизация и совершенствование у школьников при помощи средств языка познавательных функций и мыслительных операций.

**Нестеренко В.Г.**

**Особенности базовой подготовки учителей в Австралии на современном этапе: «От выпускника до мастера»**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
(Россия, Волгоград)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-05*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-05*

Изучая официальные документы Министерства образования Австралии становится понятно насколько серьезно в стране поставлен вопрос модернизации педагогического образования с целью повышения качества подготовки учителя. Рассматриваются все этапы педагогического образования – от базового до непрерывного, что способствует профессиональному росту учителя, его конкурентно способности на рынке труда. Реформирование системы подготовки учителя началось с внедрения новых национальных стандартов для учителей средних школ (Март 2013 г.) Вопросами стандартизации и модернизации педагогического образования в стране занимается Австралийский Институт для Учителей и Руководителей Школ (AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership). Министерством образования Австралии поручена AITSL выработка мер по повышению эффективности подготовки учителей и подготовки программы реформирования. Данная программа состоит из пяти ключевых пунктов:

- ◆ обеспечения высочайшего качества программ подготовки учителей;
- ◆ строжайшего отбора в педагогические учебные заведения;
- ◆ реорганизации педагогической практики будущих учителей;
- ◆ более строгого оценивания качества готовности выпускников к работе в школе;
- ◆ анализа ситуации с обеспечением педагогами и четкое регулирование кадровой политики [1].

Программы базовой подготовки учителей в Австралии – это важнейшее средство подготовки будущих учителей в соответствии с национальным стандартом и способ подготовить знающих, умелых педагогов. Согласно отчету Консультативной группы по педагогическому образованию (TEMAG – Teacher Education Ministerial Advisory Group), основанной Министерством образования Австралии, такие программы были созданы в соответствии с национальными стандартами, прошли аккредитацию и получили разрешение регулирующих органов и поддержаны всеми министрами образования штатов и территорий Австралии.

В течение 2015 года Австралийский Институт для Учителей и Руководителей Школ (AITSL) сотрудничал со всеми заинтересованными сторонами, чтобы разработать пакет первоначальных реформ педагогического образования, аккредитации вузов и программ подготовки учителей, которые планировалось реализовать в 2016 году, Новая редакция аккредитации программ базовой подготовки учителей в Австралии включают в себя стандарты и процедуры, которые были согласованы министрами образования в декабре 2015 г. Это четко прописанные документы о том, что вузы должны сделать, чтобы получить аккредитацию.

Почему особое внимание уделяется вопросам аккредитации программ базового педагогического образования в Австралии? В своем докладе «Действуем немедленно: Готовность учителя к непосредственной работе в классе» (ActionNow: Classroom Ready Teachers), Консультативная группа, обнаружила, что программы подготовки и

аккредитации педагогических вузов в Австралии является противоречивыми и разрозненными по содержанию документами. Кроме того, в разных университетах страны по разному организована педагогическая практика студентов в школе (а где-то она вовсе отсутствует), что приводит к различным уровням подготовки учителей в разных вузах страны после окончания учебы[2].

Кроме того, традиционно англо-саксонская система подготовки учителей предусматривала, так называемый, адаптационный период для выпускников. В течении года или двух молодой специалист был лишь наблюдателем, помощником, практикантом. Сегодня прослеживается тенденция к унификации и стандартизации программ подготовки педагогических кадров и внедрения программ аккредитации для обеспечения высочайшего качества подготовки учителей, готовых приступить к практической педагогической деятельности в школе сразу же после окончания педагогического вуза.

В результате этих усилий в Австралии создается система обязательного четкого планирования, всех образовательных программ подготовки учителей, обеспечения доступности для ознакомления и изучения этих программ специалистами министерств и ведомств. Эта информация будет служить основой процесса аккредитации.

AITSL разработал национальные рекомендации по подготовке выпускников педагогических вузов к практической преподавательской деятельности в школе сразу после окончания обучения. Это своего рода «индукция», т.е. «вход, официальное введение в должность». Программа называется «От выпускника до мастера» (The Graduate to Proficient). Программа была согласована и одобрена всеми австралийскими министрами образования в июле 2016 года.

Разработка этого документа началась в 2013 году с изучения путей создания более плавного перехода в профессию, начиная с изменения базовой подготовки учителей, заканчивая внедрением периода интенсивного погружения в профессию - индукцией. В процесс были подключены все заинтересованные организации от вузов до школ.

Почему акцент сделан на педагогической практике начинающих учителей?

В своем докладе «Действуем немедленно: Готовность учителя к непосредственной работе в классе», Министерская Консультативная группа педагогического образования определила, что те страны, которые внедрили эффективные индукционные процессы рассматривают педагогическую практику в школе как часть более широкой культуры ответственности по отношению к профессии с акцентом на непрерывное профессиональное обучение. В рамках этих международных моделей индукция – это не только подготовка выпускника педагогического вуза к работе, но и включение в процесс всех учителей – наставников, с которыми сотрудничают будущие учителя, в постоянное обучение и развитие.

Фаза индукции карьеры учителя является логическим продолжением базовой подготовки студентов педагогических вузов, в которую включены такие модули как:

- введение в культуру школьных отношений
- среда обучения в условиях контекста школы
- педагогика (теория и практика)
- развитие профессиональной идентичности
- формирование устойчивых профессиональных навыков [3].

Наряду с развитием культуры непрерывного обучения и совершенствования в школе, индукция или педагогическая практика должна также обеспечивать начинающих педагогов эффективной профессионально - практической подготовкой.

Профессиональный опыт является важным компонентом подготовки учителей. Достичь его можно только с помощью внедрения эффективной педагогической практики в школе. Она предоставляет будущим учителям «дослужебную» возможность

продемонстрировать свои знания и навыки, подтверждающие готовность к практической профессиональной деятельности.

Практика также дает возможность погрузить студентов – будущих учителей в сложную культуру школьных отношений, чтобы помочь адаптироваться в среде, в которой они будут работать в ближайшее время.

Работая в тесном сотрудничестве со всеми заинтересованными сторонами, и основываясь на положительном опыте педагогической практики, собранном во всех штатах и территориях Австралии, AITSL разработал новые требования к профессиональной педагогической практике и выработал новые стандарты и процедуры.

Посредством процессов аккредитации, правительство может контролировать все программы подготовки учителей, в которых в обязательном порядке должна быть включена педагогическая практика.

Предполагается, что новые программы должны сочетать теоретическую, методическую и практическую подготовку для всех студентов австралийских педагогических вузов в равной степени. И при итоговом оценивании умений и навыков, будущие учителя смогут продемонстрировать профессиональную готовность к педагогической деятельности непосредственно после окончания курса обучения в вузе.

Качественное обучение будущих учителей имеет решающее значение для совершенствования успеваемости школьников. Выпускникам педагогических вузов ближайших лет предстоит пройти строгие процедуры отбора. Австралийцы хотят добиться того, чтобы в школу пришли самые лучшие преподаватели, которые могли бы поддержать и повысить качество школьного обучения.

Министерская Консультативная группа по педагогическому образованию предлагает выработать такую систему отбора лучших выпускников, в которой учитываются как личностные характеристики, академические успехи, методическая подготовка, так и практические навыки работы в школе.

AITSL разработал руководящие принципы отбора, которые были согласованы всеми министрами образования Австралии в сентябре 2015 года. И сегодня педагогическим вузам страны предстоит так усовершенствовать итоговые аттестации и экзамены, чтобы удостовериться, что выпускник освоил программу подготовки, в которую включены:

- \* академические и неакадемические аспекты подготовки учителя
- \* индукция или эффективная педагогическая практика [3].

Исследования показывают, «чтобы стать настоящим профессионалом, учителю необходимы: высокий уровень общей грамотности, глубокое знание предмета и методики его преподавания, коммуникативные навыки и знание специфики межличностных отношений, а также готовность к обучению и мотивации для обучения»[4].

Итак, Министром образования Австралии поручены Консультативной группе разработка и внедрение выпускных тестов для педагогических вузов, контроль над разработкой программ подготовки учителей. Особое внимание планируется уделять образовательным программам с четко проработанными целями и задачами практического освоения, имея в виду направленность на обретение молодыми специалистами необходимых компетенций педагога. К итоговому оцениванию выпускников предложено привлекать потенциальных работодателей. Правительство же, со своей стороны, обязуется работать совместно с территориальными министерствами образования по мониторингу и регулированию кадровой политики в области образования.

Также предполагается, что AITSL Австралии будет заниматься научными исследованиями, отслеживая соответствующий передовой мировой опыт для разработки единых государственных стандартов базовой подготовки учителей, для

выявления наиболее эффективных подходов к отбору абитуриентов, для совершенствования механизмов аккредитации вузов и эффективной кадровой политики. Путь от студента к учителю сложен и долог, но результат того стоит. Ведь общество получает высокопрофессионального специалиста, готового к эффективной педагогической деятельности уже с первых дней своей карьеры[5].

#### Список используемых источников информации

1. Australian Government. Department of Education and Training. The Teacher Education Ministerial Advisory Group Report released. [Электр. ресурс] / Режим доступа: <https://www.education.gov.au/news/teacher-education-ministerial-advisory-group-report-released>
2. Australian Government. Department of Education and Training. The Teacher Education Ministerial Advisory Group Report released. [Электр. ресурс] / Режим доступа: <http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ite-reform/accreditation>
3. Australian Government. Department of Education and Training. The Teacher Education Ministerial Advisory Group Report released. [Электр. ресурс] / Режим доступа: <http://www.aitsl.edu.au/initial-teacher-education/ite-reform/professional-experience/roles-and-responsibilities>.
4. Barber M., Murshed M. Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems // McKinsey&Company. – June 2007.
5. Нестеренко В.Г., Матвиенко Л.М. Особенности и тенденции развития системы образования в Австралии на этапе базовой подготовки учителя // *Almamater (Вестник высшей школы)*. – 2016. – июнь №10 – С. 96-100.

**Серік М., Байгожанова Д.С.**

#### **Об использовании параллельных вычислений в учебном процессе**

*Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева  
(Республика Казахстан, Астана)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-06*

*idspr 000001:spc-04-02-2017-06*

#### **Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы совершенствования подготовки студентов по распределенным данным: о внедрении в учебный процесс специальных курсов по параллельным вычислениям, о настройке и использовании образовательного кластера параллельных вычислений.

**Serik M., Baigoshanova D.S.**

#### **On the use of parallel computing in the learning process**

#### **Abstract**

The article deals with improving the training of students in distributed data: the introduction in the educational process of special courses on Parallel Programming, setup and use of the educational cluster parallel computing.

Работая в области внедрения новых информационных технологий в систему образования, основным аспектом нашей трудовой деятельности является постоянное повышение качества образования [1,2]. Поэтому нами внедряются в учебный процесс новые спецкурсы по данному направлению.

В наше время множество задач, которые требуют для своего решения применения мощных вычислительных ресурсов, постоянно расширяется. Данное обстоятельство связано с тем, что произошли значительные изменения в самой организации научных исследований. Решение сложных задач требует больших вычислительных ресурсов. Использование многоядерных процессоров по параллельному программированию становится актуальной темой сегодняшнего дня.

Решение задач на традиционных последовательных компьютерах занимает слишком большого времени, поэтому использование кластеров параллельных вычислений становится оптимальной возможностью получения новых эффективных практических результатов. Поэтому совершенствование подготовки будущих

специалистов в аспекте параллельного программирования, обучение студентов к распараллеливанию алгоритмов – актуальный вопрос сегодняшнего дня.

В учебный процесс специальности «Информатика» внедрены спецкурсы «Параллельное программирование», «Кластер параллельных вычислений». Содержание спецкурсов включают такие вопросы, как настройка кластера, параллельные задания, режимы параллельного программирования, использование платформы CUDA и др.

Был настроен образовательный кластер параллельных вычислений для использования в учебном процессе.

Кластер – группа компьютеров, объединенных в локальную вычислительную сеть и которые будут работать как единый вычислительный ресурс, в нашем случае было организовано на основе Windows Server MatLab(R2011b).

Можно выделить следующие основополагающие требования к системам управления кластерами:

- установка на каждом компьютере службы "MATLAB Distributed Computing Server".
- английская версия операционной системы Windows, т.е. здесь не будет проблемы со встроенной группой безопасности, которая на русском и английском языках разная [3].
- однотипные компьютеры, иначе кластер будет иметь неоднородную структуру. В этом случае будут различаться: мощность центральных процессоров, объем оперативной памяти, скорость участков локальной сети;
- производительность, т.е. пропускная способность;
- удобство, т.е. система управления кластером должна быть гибкой и хорошо настраиваемой, а также простой в использовании;
- надежность, т.е. аппаратная платформа и программное обеспечение должны оперативно работать, при сбое кластер должен продолжить выполнение заданий.

Были учтены аппаратные и программные требования по установке образовательного кластера. Для этого надо учесть аппаратные требования (в нашем случае): у каждого процессора должно быть не менее 2-х ядер.

Для эксперимента нами были выбраны 3 компьютера с процессорами: Pentium(R) Dual-Core CPU 2.80GHz, Pentium(R) Dual-Core CPU3.50GHz и Core i7 CPU 2.20GHz (графический процессор NVIDIA, дополнительная вычислительная мощь GPU Computing).

В нашем случае у 3-х компьютеров имеются 12 ядер (2+2+8). Таким образом, на их основе нами были созданы 12 рабочих процессов (с учетом характеристик платформы можно будет создать больше рабочих процессов). Это обеспечивает неплохую возможность параллельному вычислению. Оперативная память в нашем случае составляет соответственно: 2Gb, 2Gb и 8Gb.

На всех компьютерах была установлена операционная система с одной платформой и рабочей группой. В нашем случае установлен WindowsServer 2008R2 и MATLABR2011b.

Основные требования к программному обеспечению: установка Matlab R2011b и Parallel Computing Toolbox на каждом компьютере; инициализация и запуск службы Matlab Distributed Computing Server на каждом компьютере.

Все компьютеры должны находиться в одной локальной сети для увеличения скорости передачи данных между виртуальными лабораториями.

Для инициализации и запуска службы Matlab Distributed Computing Server следует выполнить команды: ! mdceinstall, ! mdcestart. Затем в управлении параллельными вычислениями в MatLab должен запускаться планировщик: !start



jobmanager –name jm –v[4]. Далее для выполнения поставленной параллельной задачи, затем в управлении параллельными вычислениями в MatLab должен запускаться планировщик, для работы с рабочими процессами системы. В нашем случае, как было указано выше, количество рабочих процессов равно двенадцати. Студентами были получены хорошие результаты при использовании данных параллельных вычислений.

Например, в учебном процессе специальности при проведении спецкурса по параллельному программированию, надо было выявить преимущество параллельного умножения матриц в сравнении с последовательным умножением.

В качестве примера нами использованы умножение матрицы  $A(n*n)$  и вектора  $Z(n)$ .

Для выполнения данного задания надо выполнить следующие шаги:

- 1) повторить алгоритм умножения матриц размерностью  $n$ .
- 2) составить программы последовательного и параллельного умножения матриц.
- 3) проверить время выполнения кода при различных значениях  $n$ .

Можно контролировать выполнение своей программы через систему запуска как в окне системы Matlab (версия R2011b и выше) с помощью JobMonitor (с помощью меню Parallel), так и из командной строки с помощью команд системы [4].

Время и число выделенных процессов, которые доступны пользователю, зависят от заданной параллельной конфигурации.

В результате реализации кодов, т.е. последовательного и параллельного умножения матриц, при различных  $n$  были получены оптимальные значения времени, например, при последовательном умножении матриц размерности 1000 получили результат 147.087110, а при параллельном - 25.433397 (использовался образовательный кластер из обычных компьютеров).

#### Список используемых источников информации

1. Серик М., Керимбаев Н., Ликерова А. Информационно-дидактическая система как важное звено в интеграции образования // Международный журнал образования. – М.: РАЕ, 2012. - №12(1). - С.91-93.
2. Meruert Serik, Murat Nauruzbaevich Bakiyev, Gulmira Beketovna Balgozhina. Using cluster parallel computing in the content of information-didactic system. Life Science Journal. 2014; 11(11s): 537-539. ISSN:1097-8135.
3. Специальные группы Windows и их перевод на русский язык. [http://kaktusenok.blogspot.com/2012/08/windows\\_16.html](http://kaktusenok.blogspot.com/2012/08/windows_16.html)
4. Оленев Н.Н., Печенкин Р.В., Чернецов А.М. Параллельное программирование в MatLab и его приложения. – М.: ВЦ РАН, 2007. – 120с.

---

**Чанышева Е.В.**

#### **Роль активных методов обучения в условиях модернизации профессионального образования**

*ГОУ ВПО Государственный Университет Управления  
(Россия, Москва)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-07*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-07*

#### **Аннотация**

В настоящее время, в условиях вхождения в мировое образовательное пространство, происходят кардинальные преобразования всей системы профессионального образования России. Реализация современной парадигмы профессионального образования, ее эффективность и качество во многом предопределены необходимостью подготовки качественно нового уровня образованности кадров в соответствии с потребностями рынка труда. В связи с этим возрастает необходимость постоянного обновления и расширения

методовприобретения знаний, в числе которых значительная роль отводится применению активных методов обучения.

**Ключевые слова:** модернизация образования, качество образования, профессиональные компетенции, активные методы, обучение,

Российская система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования, и должна отвечать потребностям экономики в настоящем и будущем. Одновременно образование играет ключевую роль в модернизации российской экономики и общества, в переходе на инновационный путь развития.

В настоящее время, в условиях вхождения в мировое образовательное пространство, происходят кардинальные преобразования всей системы профессионального образования России.

Сегодня модернизация российского образования официально признана генеральной, стратегической линией социальной стратегии государственной политики Российской Федерации, важнейшими задачами которой являются:

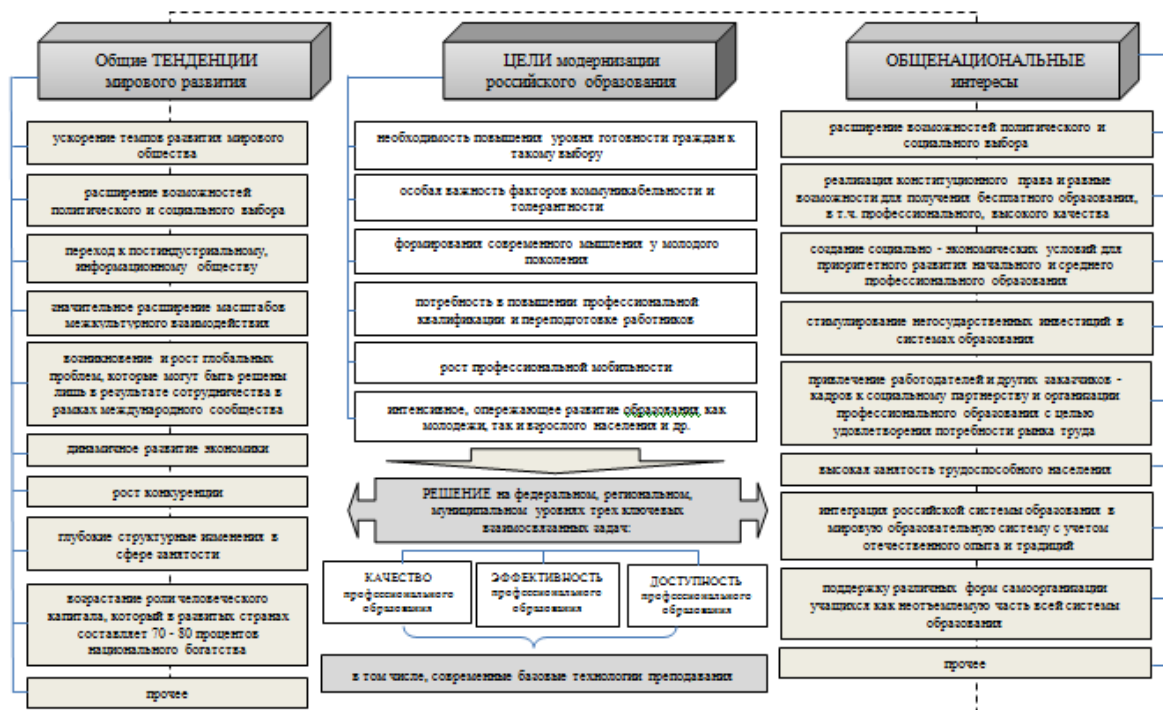
- повышение качества образования;
- обеспечение его фундаментальности, преемственности и адекватности потребностям личности, современного общества и государства;
- введение непрерывного многоуровневого образования;
- провозглашение компетентностного подхода;
- тотальная информатизация образования;
- распространение дистанционного обучения;
- ориентация системы профессионального образования на потребности рынка труда;
- улучшение финансово - экономического обеспечения образования и содействия его интеграции в инфраструктуру современного производства.

Система модернизации профессионального образования представлена на рис.1.

Социально-экономические преобразования в обществе, происходящие в России, закономерно вызвали инновации в профессиональном образовании, которые нашли отражение в государственных документах: Закон «Об образовании», Постановления правительства, Национальная доктрина развития образования РФ; в этих документах были закреплены основные потенциальные возможности развития профессионального образования, определены принципы, функции, структуры и механизмы преобразований.

Реализация современной парадигмы профессионального образования, ее эффективность и качество во многом предопределены необходимостью подготовки качественно нового уровня образованности кадров в соответствии с потребностями рынка труда, формированием необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, наличия сформированного профессионального сознания у выпускников. Сегодня выпускники ВУЗов должны обладать такими общекультурными компетенциями, как логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии; использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач и пр. Необходимо выделить наличие у выпускников и общепрофессиональных компетенций, компетенций в сфере производственно-

технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской и проектной деятельности.



Стратегической целью модернизации профессионального образования в современном мире, ориентированного на требования следующих десятилетий - является создание принципиально новой системы образования - непрерывной -

главной идеей и целью которой является постоянное развитие личности в течение всей жизни в интересах человека и общества.

В связи с этим возрастает необходимость постоянного обновления и расширения практической сферы применения приобретаемых знаний. Все перечисленные меры по преобразованию профессионального образования обуславливают необходимость научно-методического обеспечения, требуют пересмотра устоявшихся (традиционных) подходов, поиска новых принципов проектирования содержания образования, новых образовательных технологий.

Все же необходимо отметить и плюсы современного профессионального образования. В настоящее время упор делается на перенос акцента с усвоения знаний на их самостоятельное приобретение. Основным требованием к современному обучающемуся – это умение учиться самостоятельно. Отсюда вытекает основное направление модернизации образования – это уменьшение доли предоставления теоретического материала и увеличение практических занятий и умений, переход от лекционно-семинарской модели преподавания к активным методам обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер.

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» (АМО или МАО) появился в литературе в начале 60-х годов XX века. К родоначальникам идеи активизации относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д Ушинского и других. Из числа отечественных психологов к идее активности в разное время обращались Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и другие.

Ю.Н. Емельянов использует его для характеристики особой группы методов, используемых в системе социально-психологического обучения и построенных на

использовании ряда социально-психологических эффектов и феноменов (эффекта группы, эффекта присутствия и ряда других).

К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др. Различные авторы классифицируют активные методы обучения (АМО) по разным основаниям, выделяя разное количество групп АМО.

Вместе с тем активными являются не методы, активным является именно обучение. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение процесса обучения и воспитания, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности и способностей обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления образовательным процессом в целом.

Обучение перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность учащихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности. В технологии активного обучения «вынужденная активность» участников обусловлена условиями и правилами, при которых ученик или активно участвует, напряженно думает, или вообще выбывает из процесса.

Успешная реализация активных методов обучения способствует достижению целого комплекса взаимосвязанных дидактических и воспитательных задач, в числе основных которых можно выделить: развитие у студентов навыков аналитического и логического мышления; совершенствование умения работать в коллективе; развитие коммуникативных способностей; понимание личной и коллективной ответственности за результаты совместной работы; расширение и углубление профессиональных знаний; развитие практических навыков и умений; формирование общекультурных и профессиональных компетенций и т.п.

Активные методы обучения способствуют вовлечению учащихся в решение проблем, максимально приближенных к реальным производственным ситуациям; побуждают обучающихся к творческому участию в нем и обеспечивают развитие и саморазвитие личности обучающегося на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей.

Кроме того, активные методы обучения способствуют развитию умения рефлексировать, что помогает обучающемуся найти индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации.

Таким образом, использование активных методов обучения в педагогике способствует эффективному достижению актуальных целей и задач модернизации системы отечественного образования.

#### Список используемых источников информации

1. Кесаева Р.Э., Бязрова Т.Т., Кантемирова-Канукова Г.А. Модернизация системы высшего профессионального образования в России. Ж. Педагогические науки, №9, 2014, с.1339-1342
  2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика/Г.М. Коджаспирова. - М.:ВЛАДОС, 2004.-352 с
  3. Малинина И. А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Молодой ученый. — 2011. — №11. Т.2. — С. 166-168.
  4. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб.- метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Орлов.- М.: Академия, 2004. – 281с.
  5. Смирнова О.В. Активные методы обучения в ВУЗе. Педагогические науки. Вестник Череповецкого государственного университета. №4, 2016, с. 129-133
-

## РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Процай Т.Г.

### **Сравнительный анализ самооценки и коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки**

*Новокузнецкий институт (филиал) Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»  
(Россия, Новокузнецк)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-08*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-08*

*Научный руководитель Алонцева А. И.*

Современное общество в настоящее время требует от системы образования качественно нового выпускника, профессиональные компетенции которого сочетаются с уверенностью и коммуникативной компетентностью, требуемой для работы в профессиональной команде.

Студенты с низкой самооценкой и коммуникативной компетентностью испытывают трудности в адаптации, во взаимодействии с преподавателями и студентами, в способности кратко и точно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме, в способности адекватно оценить себя, свои способности, а так же умения отстаивать свою позицию. С данными трудностями может столкнуться любой студент вне зависимости от направления. Однако в гуманитарном направлении содержание дисциплин, необходимых для изучения, в большей степени направлено на развитие коммуникативной компетентности, нежели в техническом направлении, где обучение в большей части основывается на усвоении и отработке навыков взаимодействия с техникой.

Обозначенные характеристики позволили сформулировать тему и цель исследования, так же нами было выдвинуто предположение, что существуют значимые различия уровня самооценки и коммуникативной компетентности между студентами гуманитарного и технического направлений подготовки, а именно: у студентов гуманитарного направления подготовки уровень самооценки и коммуникативной компетентности выше, чем у студентов технического направления подготовки.

В нашем исследовании рассматривается понятие «самооценка» как взаимосвязь между уровнями «Я», как образование, которое обобщает прошлый опыт и структурирует новую информацию о самом себе, как регулятор деятельности и поведения человека (И. С. Кон, Д. В. Ольшанский, В. В. Столин, А. В. Захарова, А. Бандура, Г. Павленко, В. С. Мерлин, Н. Е. Шафажинская, Б. С. Братусь) [1, 2, 3].

Основываясь на положении Л. И. Кирилина коммуникативная компетентность рассматривается как знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетентность подразумевает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, обеспечивающие профессиональную компетенцию личности [4].

На основе проведенного теоретического анализа были подобраны следующие методики: исследования самооценки личности (С. А. Будасси); 16 факторный

личный опросник (Р. Б. Кеттелл); оценка уровня общительности (В. Ф. Ряховского);

При исследовании самооценки личности по методике С. А. Будасси были получены следующие результаты:

- 0% студентов с высоким уровнем самооценки
- 71% студентов с умеренным уровнем самооценки
- 29% студентов с низким уровнем самооценки.

Таким образом, большинство студентов (71%) способны к равному признанию как своих достоинств, так и то, что на первый взгляд кажется недостатком. Гораздо меньше студентов (29%), которые ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. А так же отсутствие таких студентов (0%), у которых высокий уровень притязаний, не соответствующий их возможностям.

При диагностике коммуникативной компетентности были получены следующие результаты:

- Результаты 16 факторного опросника Р. Б. Кеттелла:
  - 18% студентов с высоким уровнем коммуникативной компетентности
  - 47% студентов с умеренным уровнем коммуникативной компетентности
  - 35% студентов с низким уровнем коммуникативной компетентности.
- Результаты оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского:
  - 12% студентов с высоким уровнем общительности
  - 57% студентов с умеренным уровнем общительности
  - 35% студентов с низким уровнем общительности.

Таким образом, меньше всего характерно для студентов (18% и 12%) стремление к общению, по собственной инициативе вступать в контакт с незнакомыми и малознакомыми людьми, сохраняют уверенность в себе, способность отстоять свою позицию при общении с авторитетными людьми. Многим из студентов (47% и 57%) характерна избирательность в общении, круг друзей и знакомых ограничивается лишь теми, с кем они близки по интересам, ценностным ориентациям и с кем чувствуют себя комфортно, общение с большой группой людей или авторитетными людьми требует преодоления напряжения, к тому же лидерские функции проявляются лишь только в тех ситуациях, которые привычны и развитие которых можно предугадать, а возникновение проблем возможно предупредить. А так же не мало студентов (35%), которые отличаются слабо выраженной необходимостью в общении с людьми, очень избирательны в установлении и поддержании контактов, для них характерно избегать общения с большой аудиторией и авторитетами, склонны избегать ситуаций, требующих собственной ответственности за принятие решения.

Для последующего анализа и проверки выдвинутой гипотезы использовался t-критерий Стьюдента. Результаты применения t-критерия Стьюдента представлены в таблице 1, 2, 3.

Таблица 1

Результаты расчета t-критерий Стьюдента при сравнении самооценки

	Техническое	Гуманитарное
N	9	8
Среднее	0,33967	0,46575
t	2,16	
Знч.(2-сторон)	0,047	

На основании результатов представленных в таблице 1, мы можем констатировать, что выявленные различия между самооценкой студентов гуманитарного и самооценкой технического направлений подготовки значимы ( $t_{кр}=2,13$ ; при  $p \leq 0,05$ ). У студентов технического направления подготовки самооценка ниже, чем у студентов гуманитарного направления подготовки. Это характеризует студентов гуманитарного направления подготовки, как более адекватных в оценке своих возможностей, достоинств и недостатков.

Таблица 2

Результаты расчета *t*-критерий Стьедента при сравнении общительности

	Техническое	Гуманитарное
N	9	8
Среднее	16,56	15
t	-0,605	
Знч.(2-сторон)	0,554	

Представленные результаты в таблице 2, на основании которых мы можем установить, что выявленные различия между уровнем общительности у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки не значимы ( $t_{кр}=2,13$ ; при  $p \leq 0,05$ ). У студентов гуманитарного и технического направлений подготовки уровень общительности в среднем не отличается, следовательно студенты как технического, так и гуманитарного направлений подготовки характерно стремление к контактам с людьми, принятие участие в организации общественных мероприятий и не теряться в новой обстановке, в тоже время эти характеристики не отличаются устойчивостью.

Таблица 3

Результаты расчета *t*-критерий Стьедента при сравнении коммуникативной компетентности

	Техническое	Гуманитарное
N	9	8
Среднее	3,78	4,5
t	1,139	
Знч.(2-сторон)	0,273	

Основываясь на результатах представленных в таблице 3, мы можем констатировать, выявленные различия между уровнем коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки не значимы ( $t_{кр}=2,13$ ; при  $p \leq 0,05$ ). В среднем уровень коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки не отличается. Так, для студенты гуманитарного и технического направления подготовки характерна активность лишь при обсуждении вопросов, касающихся личных интересов, а в нестандартных ситуациях у студентов появляются затруднения, в следствии частично сформированных коммуникативных мотивов.

В связи с этим, заявленная гипотеза в начале исследования, говорящая о том, что уровень самооценки и коммуникативной компетентности у студентов технического направления подготовки ниже, чем, у студентов гуманитарного направления подготовки, частично подтвердилась.

#### Список используемых источников информации

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки [Текст] / А. В. Захарова // Вопр. психологии. – 1989. - №1 – С. 5-14
3. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 342 с.
4. Сальникова О. А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя [Текст] / О. А. Сальникова. – М.: Флинта, 2011. – 88 с.

Сергеева И.Н.

## Теоретический обоснования рефлেকторной природы стереотипов

*Мурманский Арктический Государственный Университет  
(Россия, Мурманск)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-09*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-09*

На сегодняшний день ведется многочисленное количество дебатов и обсуждений проблемы межкультурных коммуникаций - Т. А. Скакунова в своей статье пишет о том, что «Сегодня все больше российских ученых обращается к теории и практике межкультурной коммуникации, поскольку стало ясно, что для разрешения проблем межкультурного общения необходимо объединить усилия представителей разных наук» [2].

Безусловно, одним из ключевых элементов подобных рассуждений являются предубеждения и стереотипы людей относительно культур, отличных от их собственной. Действительно, стереотипы, этноцентризм, предубеждения во многом определяют взаимодействие людей. Тем не менее, несмотря на различного рода обсуждения, семинары, тренинги, дисциплины в рамках университетских программ и другие мероприятия академической, профессиональной и личной жизни людей, направленных на воспитание культурной толерантности, многим все же бывает трудно абстрагироваться от восприятия собеседника сквозь призму собственной культуры при взаимодействии с ним. Это приводит к выводу о том, что данная этноцентрическая тенденция происходит зачастую на бессознательном уровне.

Таким образом, можно выйти на биологические аспекты развития человека и понятие «условных рефлексов». В действительности, предубеждения и условные рефлексы схожи по своей сути – условные рефлексы являются закрепленной реакцией на определенный стимул; предубеждения же являются реакцией на стимул, который был передан человеку «косвенно» - возможно, не посредством собственного опыта, но от других людей.

Проблема исследования стереотипов раскрывалась в работах таких ученых как Staats, Э. Холла, Д. Трагера и других [2, 3].

Несмотря на существующий научный интерес к данной теме, открытыми остаются вопросы о рефлেকторной природе стереотипов. В той связи была сформулирована проблема данной работы, которая заключается в необходимости выявления связи между биологической природой человека и таким социальным компонентом его культуры, как стереотипы и предубеждения. Доказав рефлেকторную природу стереотипов и предубеждений человека становится возможным пересмотреть подходы к воспитанию, обучению и развитию человека как личности, интегрировав взаимодействие как с его социальным, так и биологическим началом. Таким образом, сам аспект взаимодействия с человеком, в том числе на межкультурном уровне, сможет быть рассмотрен под качественно другим углом, принимая во внимание взаимосвязанность культурного и природного компонентов сознания индивида.

**Объектом** данного исследования являются стереотипы и предубеждения личности человека.

В качестве **предмета** выступила природа возникновения стереотипов и предубеждений индивида.

**Цель** работы: обратить внимание общества на рефлেকторную природу стереотипов и предубеждений личности человека с целью возможного пересмотра подходов к межкультурным коммуникациям в современном обществе; доказать гипотезу, выдвигаемую в данной работе.

Таким образом, становится возможным сформулировать следующую **гипотезу**: стереотипы и предубеждения человека имеют рефлেকторную природу возникновения и



не являются истинно культурными аспектами личности, что, соответственно, влияет на необходимость формирования качественно новых подходов к вопросам межкультурных коммуникаций в современном обществе.

Для достижения целей работы выдвигаются следующие **задачи** исследования:

- 1) Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;
- 2) Проанализировать полученные данные;
- 3) Сформулировать выводы, подтверждающие или опровергающие гипотезу.

Вопрос о рефлекторной природе стереотипов является предметом дискуссии уже на протяжении нескольких десятков лет. Данный факт подтверждается наличием исследований, направленных на изучение природы стереотипов как таковых. Одним из первых и, пожалуй, наиболее значимых является исследования Staats&Staats (1957), опубликованное в том же году в Журнале Аномальной и Социальной Психологии («TheJournalofAbnormalandSocialPsychology») [4].

Основной гипотезой работы стало утверждение о том, что отношения («attitudes»), которые вызваны социально-значимыми вербальными стимулами («sociallysignificantverbalstimuli»), могут быть изменены под влиянием на условные рефлексы человека («classicalconditioning») путем использования других слов как безусловных стимулов («unconditionedstimuli»)Staats&Staats [4].

Анализируя гипотезу, можно сделать вывод о том, что авторы в своей работе пытаются показать взаимосвязь стереотипов и биологической природы человека, а именно раскрыть рефлекторную природу самих стереотипов. Само исследование состояло из 2 экспериментов, проводимых с 93-мя студентами в качестве испытуемых. Каждом из экспериментов испытуемым предлагались в той или иной форме (вербально или наглядно) те или иные слова (названия национальностей и имена собственные), некоторые из которых были представлены в паре со словами, несущими оценочную характеристику. Впоследствии студентов просили под предлогом проверить, хорошо ли они запомнили представленные ранее слова, выделить в опроснике те, что были использованы в ходе эксперимента, а также отметить по шкале степень, с которой они ассоциируют то или иное слово (представлены были шкалы, например, «приятный-неприятный»).

Анализируя полученные данные, авторы пришли к следующим выводам:

Испытуемые были склонны ассоциировать слова, несущие положительную смысловую нагрузку, с теми национальными именами (или, в случае второго эксперимента, именами), с которыми чаще всего экспериментаторы образовывали пару в ходе эксперимента. Следовательно, формирование отношения или изменение через коммуникацию происходит согласно принципам формирования условных рефлексов. Например, предложение «Датчане честные» обусловит положительное отношение к слову «Датчане», и, вероятно, к любой персоне, обладающей таким статусом.

Таким образом, если множество слов, вызывающих положительное отношение, будут связаны со словом «Датчане», то впоследствии у личности сформируется положительное отношение к данной национальности - результаты исследования подтвердили гипотезу: формирование того или иного отношения к предмету, человеку, национальности и т.д. может быть откорректировано посредством воздействия определенных стимулов. В данном случае стимулами выступали слова.

Похожее исследование провели Levey&Martin[3], которые также исследовали принципы формирования условных рефлексов. Однако новизна их эксперимента заключалась в том, что авторы акцентировали внимание на оценочной реакции («evaluativeresponse») как одном из элементов формирования рефлекса. В эксперименте принимали участие в совокупности 10 человек, стимульными материалами являлись фотографии людей, которые испытуемым необходимо было сортировать, распределив

их по трем категориям: Понравившиеся («Liked»), Нейтральные («Neutral»), Непонравившиеся («Disliked»). В ходе исследования авторы пришли к выводу, что оценочная реакция является незаменимым элементом образования условных рефлексов, а не отдельным ее видом – по их мнению, сами условные рефлексы представляют собой продукт образования оценки (позитивной или негативной) у индивида касательно нейтрального ранее стимула, вследствие чего он начинает себя вести в соответствии с выработанными рефлексами. Таким образом, Levey&Martin в определенной степени показали непосредственную связь между стереотипами как наличием оценочного мнения касательного того или иного аспекта и формированием условных рефлексов – стереотипы и предубеждения не могут, исходя из анализа исследования, рассматриваться независимо от условных рефлексов.

На сегодняшний день известны и другие исследования, касающиеся данной проблемы.

К примеру, Л. Матевосян исследовала языковой стереотипный пласт сознания с аспекта стереолингвистики Ж. Дюрена [1]. В рамках своего исследования она обращалась к вопросу о рефлексивной природе стереотипов: «Стереотипные высказывания являются произвольной реакцией на внешний раздражитель – ситуацию. Ситуация выполняет роль условного рефлекса... Однако автоматизм в действиях людей – это не только и не столько следствие биологических обусловленностей, сколько результат социального воздействия на личность. Биологическое здесь проявляется в «редуцированной социализированной форме» [1]. Следовательно, доктор философских наук признает наличие рефлекторной природы стереотипов и предубеждений человека.

В культурном аспекте, следует отметить, что воспитание толерантности как способ редуцирования негативных стереотипов человека по отношению к другим национальностям или расам, будет эффективен при интеграции принципов формирования условных рефлексов. Чтобы изменить потенциально негативное восприятие личностью человека или группы людей, следует воздействовать на него определенными стимулами, которые позволят сформировать положительное отношение: как в случае одного из первых исследований по данной теме, это могут быть словесные стимулы, которые, путем многократного повторения, будут закреплены в сознании человека.

В заключение, следует отметить, что задачи данной работы выполнены, цели достигнуты, и гипотеза исследования доказана. Безусловно, предлагаемые анализ свидетельствует о необходимости проведения дальнейших исследований относительно данной проблемы, однако вышеприведенные выводы уже позволяют заключить, что пересмотр подхода к стереотипам индивида как элементу межкультурных коммуникаций потенциально может оказаться действенным и привести к более конструктивному взаимодействию представителей различных культур, носителей различных культурных ценностей, норм и взглядов.

#### Список используемых источников информации

1. Матевосян, Л. Языковой стереотипный пласт сознания в зеркале стереолингвистики Ж. Дюрена. Вестник Восточно-Сибирской открытой академии, №14, 2014.
  2. Скакунова, Т. А. Проблемы межкультурной коммуникации в отечественной и мировой науке. Вестник КрасГАУ, №5, 2011.
  3. Levey, A. B., and I. Martin. (1975). Classical conditioning of human 'evaluative' responses. *Behavioral Research and Therapy*, 13: 221-226.
  4. Staats, A. W., Staats, C. K. Attitudes established by classical conditioning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 57, 1958.
-

**Шикина В.В.**

**Негативное отношение к представителям нетрадиционной ориентации в зависимости от гендера**

*Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»  
(Россия, Новокузнецк)*

*doi 10.18411/spc-04-02-2017-10*

*idsp 000001:spc-04-02-2017-10*

**Аннотация**

Данная статья посвящена проблеме гомофобии. В статье рассматривается как общество относится к представителям нетрадиционной ориентации, а именно исследовались различия в отношении к гомосексуалам со стороны мужчин и женщин.

Люди дискриминируют других по различным признакам, таким как расовая или национальная принадлежность, половой признак и конечно же по признаку сексуальной ориентации. Очень часто представители сексуальных меньшинств страдают от неприязненного отношения большинства людей.

Рассмотрим понятие «гомофобия». Единого определения, с которым бы согласились все специалисты, не существует. Однако существование самого явления гомофобии никто не отрицает. В широком смысле под гомофобией понимают различные формы негативной реакции на проявления гомосексуальности, а также на связанные с ней общественные явления (В.В. Созаев). В узком смысле её определяют как неконтролируемые отрицательные эмоции (страх, отвращение, гнев и т.п.) по отношению к людям гомосексуальной ориентации и однополым сексуальным контактам. Человека, имеющего негативное отношение к сексуальным меньшинствам, называют гомофобом.

Как пишет психотерапевт Д. Дейвис, гомофобия может выражаться в следующих формах:

1. Вербальное отрицание (вербальное открытое выражение отвращения и ненависти к лесбиянкам, геям и бисексуалам; грязные шутки, использование унижительных выражений).
2. Дискриминация (отказ обеспечить соблюдение прав лесбиянок, геев, например, в получении ими образования, работы, аренды или в покупке жилья и т.д., а также отказ в отношении к ним, как к равным).
3. Физическое насилие (избиение и убийство геев, изнасилование лесбиянок и геев) [4].

Так же как и со всеми другими формами ксенофобии (расизм, национализм, конфессиональная исключительность и пр.), в основе гомофобии лежит комплекс предвзятых убеждений.

Во-первых, гомосексуальные отношения очень часто рассматриваются как некая опасность имеющемуся гетеросексуальному порядку. В особенности это относится к мужской гомосексуальности, которая воспринимается как то, что подрывает устои патриархального уклада жизни, при котором характерно главенство мужчин определенного типа и всё, что в эти рамки мужественности не вписывается, обозначается как отклонение от нормы.

Во-вторых, для многих людей негативное отношение к гомосексуалам позволяет самоутвердиться. Это известный в психологии компенсаторный механизм, когда за счёт унижения другого человек приобретает вес в собственных глазах.

В-третьих, демонстрация гомофобии на публике способствует утверждению принадлежности человека к той или иной группе. Например, в мужских сообществах

часто бывает принято рассказывать гомофобные анекдоты, а также по-другому выражать свою гомофобию. Это позволяет им создавать свою коллективную идентичность на основании противопоставления себя другой группе.

В-четвёртых, гомофобия может кому-то помогать упорядочить собственные представления о мире. Этим людям окружающий мир кажется слишком сложным, пугающим и противоречивым. Поэтому деление мира на что-то однозначно хорошее и однозначно плохое, помогает им чувствовать какую-то стабильность и находить своё место в мире.

В-пятых, негативные представления о гомосексуалах позволяют некоторым людям компенсировать собственную неадекватность, чувство собственной неполноценности, проектируя на других неприемлемые для самих себя чувства.

Основная масса гомофобов – мужчины. Проявление гомофобии имеет негативные последствия не только для самих гомофобов и представителей нетрадиционной ориентации, но и для других гетеросексуальных мужчин, не страдающих гомофобией. Из-за опасения показаться гомосексуалами или не вписаться в рамки мужественности, другие мужчины будут стремиться следовать трём основным предписаниям:

1. норме успешности/статуса,
2. норме твёрдости (физической, умственной, эмоциональной),
3. норме антиженственности.

Норма успешности/статуса – это гендерный стереотип, утверждающий, что социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешностью на работе (Ш. Берн). Ограничения, накладываемые данной нормой: в совокупности неспособность соответствовать иллюзорному образу нормативной маскулинности приводит к утверждению индивидуальной маскулинности мужчин с помощью «компенсаторной мужественности» (совокупность качеств, с помощью которых мужчины вынуждены компенсировать своё несоответствие общепринятому стандарту мужественности), которая включает в себя эмоциональную и физическую жестокость, подчинение женщин и поведение, связанное с риском. Это дает понять, что в связи с проявлением высокого уровня агрессии у мужчин и соблюдением «правил» мужского поведения, они склонны проявлять негативное отношение к представителям нетрадиционной ориентации в грубой физической форме, то есть насилии.

Норма твёрдости:

а) норма физической твёрдости – стереотип мужественности, согласно которому мужчина должен обладать физической силой и высокой биологической активностью (Ш. Берн). Ограничения, накладываемые данным стереотипом: снижение самооценки мужчин, которые не являются физически сильными; обращение к вредным для здоровья препаратам (например, использование стероидов для наращивания мышечной массы) для обретения физической твёрдости; отрицание боли и отказ от медицинской помощи; насилие и агрессия по отношению к другим мужчинам (это может быть и проявление компенсаторной мужественности); насилие над женщинами (в том числе сексуальное).

б) норма эмоциональной твёрдости – стереотип мужественности, согласно которому мужчина не должен проявлять свои чувства на показ и быть в состоянии разрешать свои эмоциональные проблемы без помощи окружающих (Ш. Берн).

Норма антиженственности – стереотип, согласно которому мужчинам следует избегать занятий, считающиеся сугубо женскими, видов деятельности и моделей поведения (Ш. Берн). Ограничения, накладываемые данным стереотипом: ограничения на выражение чувств и самораскрытие; ограничение полноценного отцовства (нежность, забота, постоянная эмоциональная поддержка, потребность часто обнимать ребёнка и говорить ему, что любишь его, – многим мужчинам сложно даются эти действия, так как они связывают их с женственностью). Т. В. Бендас пишет, что, к

мужчинам в нашей культуре гендерные предписания более жёсткие и, как следствие, они чаще испытывают гендерную тревогу, т.е. сомнения относительно своего соответствия культурным предписаниям мужественности [1]. Гендерная тревога приводит этих мужчин к гендернороловому стрессу, т.е. стрессу, возникающему, когда мужчине трудно поддерживать устоявшегося образа мужской роли в обществе. Негативное отношение к представителям нетрадиционной ориентации в данном случае является попыткой решить собственную проблему и выйти из состояния стресса. Поскольку геи воспринимаются этими мужчинами как «не совсем мужчины» или «не мужчины», то они, сравнивая себя с гомосексуалами, убеждаются в своей «мужественности» и тем самым утверждая свое превосходство над другими. Крайней формой «утверждения мужественности» в данном случае может быть физическое насилие (избиение и даже убийство) по отношению к геям, а для «утверждения гетеросексуальности» эти мужчины могут прибегнуть к изнасилованию лесбиянки или другой женщины [4].

Мужчины и женщины по-разному относятся к представителям нетрадиционной ориентации. Многие женщины не относятся отрицательно к выше упомянутым лицам, большинство же мужчин склонны проявлять негативное отношение к ним. Если же женщины и имеют отрицательное отношение к гомосексуалам, то они выражают свою неприязнь чаще всего в форме оскорбления, мужчины же проявляют свое неприятие в физическом насилии. Гомофобия производится боязнью, что мужчину могут воспринять как гомосексуала, а не как настоящего мужчину [2]. Некоторые мужчины, говоря о геях, выражают преувеличенные эмоции – неприятие, гнев, отвращение. Чаще всего это говорит о страхе потери мужского достоинства.

Ненависть к гомосексуалам и преступления на почве ненависти связаны с традиционными полоролевыми стереотипами. Так, люди, которые придерживаются более традиционных полоролевых стереотипов, как правило, более негативно относятся к гомосексуализму [3]. Кроме того, мужчины обычно имеют более отрицательные установки в отношении гомосексуализма, чем женщины. Это отражает, возможно, более жесткие гендерные параметры нашей культуры по отношению к мальчикам/мужчинам по сравнению с девочками/женщинами. А так же это связано с различием в воспитании.

Другой аспект, связанный с гомофобией и преступлениями на почве ненависти, — это попытка отрицать или подавлять гомосексуальные наклонности в себе. Испытывая дискомфорт от своей собственной сексуальности, склонный к гомофобии человек фокусируется на том, что является «неправильным» в сексуальности других людей.

Л. Киммель утверждал, что страх того, что в тебе могут заподозрить гомосексуальные наклонности, побуждает мужчин прибегать к преувеличенно мужественному поведению разного рода. Например, чтобы быть уверенным в том, что никто «ничего такого не подумает» о твоей сексуальной ориентации, можно делать в мужской компании заявления гомофобной или сексистской направленности.

Для оценки уровня гомофобии в нашем исследовании использовалась анкета «Страдаете ли вы гомофобией», разработанная М. Хадсоном и Ф. Рикеттсом, с ее помощью мы выявили присутствует ли гомофобия у мужчин и женщин.

Для того, что бы провести сравнение между показателями мужчин и женщин после обработки анкеты «Страдаете ли вы гомофобией», мы использовали критерий Стьюдента.

С помощью t-критерия Стьюдента проверялась гипотеза о том, зависит ли негативное отношение к представителям нетрадиционной ориентации от гендера, а именно, мы изучили, что мужчины имеют ярко выраженное негативное отношение к представителям сексуальных меньшинств.

Результаты применения критерия Стьюдента представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Средние значения результатов анкеты «Страдаете ли вы гомофобией».*

<b>tкр</b>	<b>tмп</b>	<b>Пол</b>	<b>Средние значения</b>
2,1	5,4	Мужчины	82,9
		Женщины	47,5

Уровень значимости при  $p \leq 0,05$

Анализ данных таблицы 1 дает нам следующие результаты. Мы наблюдаем большую разницу в средних значениях результатов анкеты «Страдаете ли вы гомофобией». Результаты этой анкеты предполагают, что чем выше суммарное число по всем предложенным утверждениям, тем выше уровень гомофобии у человека. А такая большая разница средних значений говорит о различии результатов двух групп и о низком уровне гомофобии у женщин и высоком уровне у мужчин. При расчете tмп и tкр были получены следующие результаты: tмп=5,4; при tкр=2,1. Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы.

Следующая методика, которая была использована в нашем эмпирическом исследовании, это опросник «Мужские нормативные установки» разработан Р. Луйтом и адаптирован на русском языке И. С. Клециной и Е. В. Иоффе.

Данная методика включает в себя 5 шкал: «жесткость, твердость», «опора на собственные силы», «ориентация на достижения и высокий статус», «гомофобия» и «принятие безличной сексуальности». В нашем исследовании мы использовали результаты шкалы «гомофобия».

Так же при помощи t-критерия Стьюдента мы сравнивали средние значения результатов шкалы «гомофобия» опросника «Мужские нормативные установки». Полученные нами данные можно рассмотреть в таблице 2.

Таблица 2

*Средние значения результатов шкалы «гомофобия».*

<b>tмп</b>	<b>tкр</b>	<b>Пол</b>	<b>Средние значения</b>
2,981	2,1	Женщины	18,1
		Мужчины	26,2

Анализ данных таблицы 2 дает нам следующие результаты. Так же как и при анализе результатов анкеты «Страдаете ли вы гомофобией» здесь наблюдается существенная разница средних значений, что говорит о различии ответов двух групп – мужчин и женщин. При значениях tмп=2,981; tкр=2,1 наблюдаемые различия статистически значимы. По результатам шкалы «гомофобия» опросника «Мужские нормативные установки» можно сделать вывод о том, что у мужчин высокий показатель установки на гомофобию. Это говорит о ярко выраженном проявлении негативного отношения гетеросексуальных мужчин к представителям нетрадиционной ориентации, это связано с тем, что они придерживаются строгих правил полоролевых отношений и не приемлют отклонение от них. Для мужчин одно из самых оскорбительных слов является «гомосексуал», этот образ как раз является для них отклонением от традиционных представлений мужчины, и поэтому строго придерживаются черт маскулинного поведения. У женщин же нет строгих установок на соблюдение традиционных черт феминного поведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза о том, что проявление негативного отношения к сексуальным меньшинствам зависит от генедера, а именно мужчины негативнее относятся к представителям нетрадиционной ориентации, подтверждена.

Список используемых источников информации

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие [текст] / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2016. – 431 с.

- 
2. Клецина И. С. Результаты первичного этапа адаптации российского аналога опросника «Мужские нормативные установки» [Электронный ресурс] / И. С. Клецина, Е. Ф. Иоффе // Психологические исследования. – 2013. – № 32 – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n32/908-kletsina32.html> (Дата обращения 20.11.2016)
  3. Мондимор Ф. Гомосексуальность: естественная история [текст] / Ф. Мондимор; пер. с англ. А. Н. Кузнецова. – Екб.: У-Фактория, 2002. – 333 с.
  4. Созаев В. В. Мифы и факты о геях, лесбиянках и бисексуалах [текст] / В. В. Созаев. – М.: МХГ, 2010. – 52 с.

Научное издание

**«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

Сборник научных трудов, по материалам  
IV международной научно-практической конференции  
4 февраля 2017 г.



**SPLN 001-000001-0097-JK**

Подписано в печать 18.02.2017. Тираж 400 экз.  
Формат.60x84 1/16. Объем уч.-изд. л.1.84  
Бумага офсетная. Печать оперативная.  
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»  
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович