

# **МАТЕРИАЛИ**

**ЗА XII МЕЖДУНАРОДНА  
НАУЧНА ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ**

**ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL- 2016**

17 – 25 November, 2016

Том 8

Психология и социология  
Физическата култура и спорта

София  
«Бял ГРАД-БГ» ООД  
2016

То публикува «Бял ГРАД-БГ» ООД, Република България, гр.София,  
район «Триадица», бул. «Витоша» №4, ет.5

Материали за 12-а международна научна практична  
конференция, «Achievement of high school- 2016»,

Том 8. Психология и социология. Физическата култура и спорта  
София. «Бял ГРАД-БГ» ООД - 72 стр.

Редактор: Милко Тодоров Петков

Мениджър: Надя Атанасова Александрова

Технически работник: Татяна Стефанова Тодорова

Материали за 12-а международна научна практична конференция,  
«Achievement of high school- 2016»,  
17 – 25 November, 2016 на Психология и социология. Физическата  
култура и спорта.

За ученици, работници на проучвания.

Цена 10 BGLV

ISBN 978-966-8736-05-6

© Колектив на автори, 2016

© «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2016

## Съдържание

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

#### Форми на работа на психолог-практиката

**Ералиева З.А.** ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЛЕКСИИ В  
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО  
ПСИХОЛОГА..... 3

#### Място психологът е на работното място

**Ибашова М.С.** ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ..... 6

#### Психо-образователни проблеми на развитието на личността в съвременните условия

**Исабекова Т.Ш.** ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ..... 9

**Ибраимова Ж.К.** ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ..... 12

#### Клинична психология

**Матаева Б.У., Елубай А.Е.** МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ..... 15

#### Обща психология

**Матаева Б.У. Аманқұл А.К.** ҮЙДЕ ОҚЫТЫЛАТЫН БАЛАЛАРМЕН  
ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАР ..... 18

**Матаева.Б.У. Қамзанова .Г.Ф.,** ОҚУШЫНЫҢ СУБЪЕКТИЛІГІН ДАМУДАҒЫ  
ТӘРБИЕЛІК ОРТАНЫҢ РӨЛІ. .... 21

#### Образователна психология

**Намазбаева Ж.И.** НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ЭТНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 26

**Сорока Н.А.** ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РОЛІ ІНДІВІДУАЛЬНОГО ТА  
СПІЛЬНОГО ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНОГО  
АНАЛІЗУ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ЕМПІРИЧНОГО ПІДХОДІВ У ВИКЛАДАННІ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 29

**Косшыгулова А.С.** ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ СУБЪЕКТОВ  
ОБРАЗОВАНИЯ..... 35

#### Психология на работа

**Бандурина Е.Н.** ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ  
СОТРУДНИКОВ СЕРВИСНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В УСЛОВИЯХ  
ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ..... 38

#### Социална психология

**Кабдулова А.К.** СЕМЬЯ КАК ПЕРВИЧНЫЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ... 42

Сорока Н.А.

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ РОЛІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО  
ТА СПІЛЬНОГО ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ  
ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ЕМПІРИЧНОГО  
ПІДХОДІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Через той факт, що загальний контекст процесу навчання постійно змінюється в результаті розвитку суспільства та теорії навчання, для всіх освітян стає за необхідне оцінювати свої власні припущення та переглядати свій викладацький досвід у світлі нових досягнень. Надто критичне оцінювання сьогодні не може бути доцільним, оскільки сучасне педагогічне мислення змінює свій напрямок від традиційної біхейвіористичної моделі викладання як простої передачі знань в бік емпіричної моделі експериментального навчання, де викладання матеріалу має вигляд трансформації існуючих знань, тобто частково знайомої та зрозумілої інформації, яка базується на конструктивістських підходах до навчання. Все, що залучається до зазначеного процесу є ні чим іншим, як головним парадигматичним переміщенням полюсів в теорії навчання. Необхідність у таких змінах в подальшому мотивована саме постійним та безперервним розвитком сучасного суспільства.

Зміна парадигми навчання іноземної може бути розглянутою через аналіз співставлення певних полярних полюсів окремих педагогічних вимірів, які наводяться в таблиці 1[1, 4]. Однак слід зазначити, що такий аналіз не передбачає застосування критики попередньої парадигми: немає сенсу критикувати одну парадигму на підставі передумови іншої. Будь-яке педагогічне рішення повинне бути оцінене в межах відповідних теоретичних рамок та сучасного соціокультурного та освітнього контексту. Порівняльний аналіз може запропонувати широкий спектр підходів для викладачів, що в свою чергу допоможе їм прояснити їх власне ставлення до цього питання та дослідити, якою мірою їх вибір є послідовним в межах широкої парадигми, використаної ними. Якщо викладач свідомо приймає рішення просуватися в напрямку емпіричної моделі навчання, це означає переміщення в напрямку

конструктивізму. Розглянемо основні положення базових вимірів традиційної та емпіричної моделі навчання.

Таблиця 1.

Вимір	Традиційна модель	Емпірична модель
	Біхевіоризм	Конструктивізм
1. Формат процесу навчання	Передача знань	Трансформація знань
2. Взаємозв'язок учасників процесу	Акцент на авторитаризмі викладача	Викладач в якості «той, хто навчається, серед тих, хто навчається»
3. Роль викладача	Забезпечення фронтального інструктажу, професіоналізм як індивідуальна автономія	Сприяти полегшенню засвоєння знань переважно у невеликих групах, спільний професіоналізм
4. Роль студента	Відносно пасивний одержувач інформації; перевага надається індивідуальній роботі	Активна участь переважно у невеликих, узгоджено діючих групах
5. Викладання інформації	Презентується як «конкретна, певна», використовується у вирішенні проблемних ситуацій	Створення та розвиток особистісних пізнань, ідентифікація проблеми
6. Навчальний план	Статичний, ієрархічна градація тематики, зумовлений зміст	Динамічний, більш вільний вибір тематики, залучає відкриті частини та інтеграцію
7. Досвід навчання	Вивчення фактів, концепцій та формування навичок; наголос на зміст та продукт діяльності	Наголос на процес: формування навичок навчання, допитливості, соціальних та комунікативних навичок
8. Контроль за процесом	Переважно навчання, структуроване викладачем	Акцент на тих, хто навчається: самосвідомість та самоспрямованість
9. Мотивація	Переважно зовнішня	Переважно внутрішня
10. Оцінювання	Зорієнтоване на результат тестування отриманих знань із посиланням до критеріїв та норм	Зорієнтоване на процес; самооцінка з урахуванням посилань на критерії

Модель переходу від одного до іншого виду навчання означає, що викладач є саме тією особою, яка завоювала авторитет в аудиторії, і чие покликання полягає в тому, щоб надавати студентам знання та формувати необхідні навички. Засвоєні знання оцінюються через співвідношення кількості правильних та неправильних відповідей, а студент розглядає себе в якості пасивного одержувача знань, який

впевнений, що саме викладач несе відповідальність за його навчання та якість освіти. [6, 5]

Видатний психолог У. Глассер [2] наводить приклад подібної моделі в процесі аналізу традиційної структури загальноосвітніх шкіл, де учитель постає перед аудиторією із 30-40 учнів, а також в системі викладання у вищій школі. Біхейвіористична модель передбачає різноманітні типи мотивацій, винагород та санкцій, які гарантують успішність процесу навчання. Але існують певні обмеження стосовно того, наскільки сильно ми можемо «тиснути» на студента задля того, щоб примусити його вчитися у випадку, коли він не отримує задоволення від своєї роботи і мотивація не спрацьовує. Будь-які санкції, навіть досить незначні, можуть викликати дисциплінарні проблеми і емоційну напруженість в аудиторії, де лише викладач має останнє слово і право винагороджувати, карати і оцінювати. Студенти – це слід пам'ятати – навчаються індивідуально і окремо, співпраця між ними в таких умовах обмежується змаганням за оцінки та бали.

Емпірична модель, з іншого боку, містить в собі значний потенціал в процесі навчання в атмосфері співпраці, партнерства і спільної цілі. Група студентів вважає себе та діє як єдине ціле, а викладач виступає в якості одного із її учасників. Оскільки правила групової поведінки узгоджуються заздалегідь і колективно, всі учасники групи несуть відповідальність за прийняття рішень та питання дисципліни, що і утворює основоположні правила існування мікрогруп. Суттєвою рисою таких основоположних правил є той фактор, що вони базуються на взаємодовірі та повазі, узгоджуються колективно і застосовуються рівною мірою до кожного із представників групи. В процесі співпраці з'являється та удосконалюється в свідомості кожного учасника відчуття спільної відповідальності. Знання та пізнання розглядаються через відкрите обговорення та переоцінювання шляхом зміни стимуляції існуючих тлумачень значень. В такому випадку процес навчання перетворюється на створення нових понять через використання власного досвіду. Через досить високу вмотивованість та зацікавленість застосовується менше тиску, а енергія студентів спрямовується в бік інших креативних цілей [6].

Ступінь важливості само спрямованого та самосвідомого навчання іноземній мові (на противагу від зовнішньо орієнтованого, наприклад з боку батьків або викладачів) може бути з'ясованою через аналіз ступеню замученості тих, хто навчається, до навчального процесу на різних його стадіях через постанову наступних питань:

Хто аналізує потреби та визначає мету;

Хто вирішує коли і як часто відбувається засвоєння матеріалу;

Хто обирає обсяг та наповнення навчального матеріалу;

Хто обирає методи роботи;

Хто визначає рівень та критерії оцінювання отриманих результатів;

Хто проводить моніторинг навчальних програм і самого процесу;

Хто оцінює результати навчання.

Чим більше студенти несуть особисту відповідальність за вирішення зазначених вище питань, тим більш свідомими вони стають в процесі самоспрямованого та самосвідомого вивчення мови. Умови, в яких колективно приймаються подібні рішення, відображають тенденцію загального керування процесом навчання, де викладач виступає в якості керівника та експертного консультанта. На різних етапах можливі різні комбінації розподілу відповідальності за прийняття рішень, саме це і віддзеркалює різні ступені автономії студентів. На більш високих рівнях підхід, орієнтований на самоспрямоване та самосвідоме навчання, базується, головним чином, на впевненості в бажання студента та його спроможності впоратися з різноманітними видами завдань, повазі до його особистості та його вибору. На основі таких взаємовідносин студентам надається можливість значною мірою проявляти ініціативу у виконанні навчальних завдань, самостійно обирати зміст та визначати розмір відповідальності за їх власний процес засвоєння знань. Якщо викладач майже весь час перекладає відповідальність на себе, студенти не просуваються вперед шляхом удосконалення. Отже, прямуючи до автономного, самоврядного навчання, слід переміщати акценти на особистість тих, хто навчається, шляхом надання все більшого простору для розвитку відповідальності. З цієї точки зору в сучасних вищих навчальних закладах слід застосовувати більш ефективні методи навчання, які б задовольняли такі потреби студентів, як жага до надбання знань у дружній, вільній, сприятливій атмосфері колективного навчання з самих перших кроків. Як зазначав Глассер, немає жодного сенсу щохвилини нагадувати студентам, наскільки цінними і важливими для них є заняття з іноземної мови до тих пір, поки викладач не буде спроможним проводити ці заняття таким чином, щоб вони викликали у студентів задоволення та заохочували до навчання. Саме спільне навчання в групі може створити таку атмосферу на заняттях, коли всі потреби будуть реалізованими із користю як в плані академічних досягнень, так і стосовно формування та розвитку соціальних, психологічних навичок та навичок навчання у студентів [3].

Робота в аудиторії є завжди цільовою, спрямованою на досягнення певних структурованих цілей навчання. Мету навчання можна визначити як певну бажану майбутню компетентність або майстерність у сфері тієї дисципліни, яка вивчається; у даному конкретному випадку – володіння іноземною мовою. Робота задля досягнення цілей навчання може бути структурованою таким чином, щоб сприяти

індивідуальному навчанню, змагальному процесу між студентами, або взаємодії між ними. Структура мети зумовлює тип взаємозалежності студентів по мірі того, як вони працюють для досягнення цілі навчання. Саме той шлях, який обирає викладач в процесі формування взаємозалежності студентів, і буде визначати, наскільки вони спроможні взаємодіяти один із одним і з викладачем у навчальному процесі.

Різницю між структурованими цілями в умовах індивідуального, змагального та орієнтованого на спільне навчання можна охарактеризувати через наступні узагальнення [3]:

В процесі індивідуального навчання студенти працюють самостійно у власному темпі з метою досягнення заздалегідь встановлених критеріїв навчання;

У змагальній формі роботи студенти конкурують один з одним щоб визначити, хто з них найкращий;

У спільній формі навчання студенти працюють у невеличких групах з метою досягнення спільної колективної цілі.

Виконуючи індивідуальні завдання студенти працюють самостійно індивідуально запропонованим обсягом матеріалу із власною швидкістю його опанування. Їх успіхи оцінюються на підставі загальних критеріїв. Результати окремого учасника процесу, і він це свідомо розуміє, таким чином, не залежать від інших, не пов'язані із тим, чим займаються його колеги.

В ситуації спільної форми навчання студенти конкурують між собою задля досягнення індивідуальної мети. У всіх ситуаціях, коли успішність оцінюється у відповідності до певних норм, результати тестів, тобто оцінювання засвоєних знань упорядковуються для встановлення індивідуальних балів. Такий фактор сприяє створенню негативної взаємозалежності в групі: студенти розуміють, що можуть отримати кращу оцінку у тому випадку, якщо інші будуть працювати менш успішно. В подібній навчальній атмосфері мотивація працювати та навчатися разом прямує до найнижчого рівня. Але в той же час, коли момент змагання підштовхує багатьох намагатися навчатися і виконувати поставлені завдання краще, з'являються такі, що не встигають, і традиційно вважаються "відстаючими". Деякі з них зовсім перестають вчитися, оскільки відчують свою абсолютну неспроможність до засвоєння певної категорії інформації і не вірять, що мають хоча б малий шанс проявити себе у змаганні.

У спільному груповому навчанні студенти працюють разом задля досягнення спільної мети. Їх успішність оцінюється на підставі певних існуючих критеріїв. Однак оскільки всі учасники мікрогрупи прямує до спільної мети, вони вмотивовані працювати разом та орієнтовані як на отримання та удосконалення власних знань, так і рівня знань своїх партнерів. Цей чинник створює позитивну взаємозалежність серед

учасників процесу навчання: вони розуміють, що можуть досягти своїх цілей краще та швидше у тому випадку, коли інші представники так само успішно досягнуть мети, яка постає перед ними; тобто йдеться про позитивну конкуренцію.

Справедливо зазначити, що кожна з наведених вище цільових структур має місце в аудиторній роботі і вони можуть гнучко бути використаними певною мірою у навчальному процесі. Студенти повинні навчитися працювати як індивідуально і самотійно, так і співпрацювати з іншими і змагатися, отримуючи від цього задоволення. Але виникає цікаве педагогічне питання: яким саме має бути інтегрований баланс між різними формами? Коли саме бажано використовувати фронтальне навчання, індивідуальну роботу(самотійну або у вигляді змагання), або різні групові комбінації. У довгостроковій перспективі кульмінаційні ефекти різних цільових структур отримують надзвичайної важливості, оскільки вони впливають як на когнітивні, так і на емоційні результати процесу навчання: той спосіб, яким учасники процесу взаємодіють один з одним, визначає, як вони опановують інформацію та який досвід навчання отримують. Роль викладача – визначати, які цільові структури використовувати і коли саме, в залежності від природи навчальних завдань та мети.

В світлі цієї дискусії слід зазначити, що спільне групове навчання заслуговує на більшу увагу з боку освітян, ніж воно отримує на сучасному етапі, оскільки саме воно сприяє зростанню тих, хто навчається, як в сфері академічних досягнень і особистого розвитку, так і в сфері формування та удосконалення соціальних навичок та навичок навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Brandes D, and P.Ginnis. A Guide to Student-centered Learning. 1986. Oxford: Basil Blackwell
2. Glasser W. Control Theory in the Classroom. 1986. New York: Harper & Row.
3. Johnson D.W. Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. 3d ed. 1990. Edina, Mn.: Interaction Book Company.
4. Miller J. The Holistic Curriculum. 1988. Toronto: OISE Press.
5. Nunan D. Task-Based Language teaching 2004. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Salmon P. Psychology for Teachers. 1988. London: Hutchinson.