

# **The Fourth International conference on development of psychological science in Eurasia**

**15<sup>th</sup> May, 2015**



«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education  
GmbH, Vienna, Austria

**Vienna  
2015**

«The Fourth International conference on development of psychological science in Eurasia». Proceedings of the Conference (May 15, 2015). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2015. 45 P.

**ISBN–13** 978-3-903063-36-5

**ISBN–10** 3-903063-05-3

The recommended citation for this publication is:

*Mazilescu M. (Ed.) (2015). The Fourth International conference on development of psychological science in Eurasia. Proceedings of the Conference (May 15, 2015). Vienna, OR: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna.*

<b>Editor</b>	Vlad Mazilescu, Romania
<b>Editorial board</b>	Oksana Aristova, Russia Lidia Hajduné, Hungary Gabriel Maestre, Spain Lyubka Pesheva, Bulgaria
<b>Proofreading</b>	Andrey Simakov
<b>Cover design</b>	Andreas Vogel
<b>Contacts</b>	“East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Am Gestade 1 1010 Vienna, Austria
<b>Email:</b>	info@ew-a.org
<b>Homepage:</b>	www.ew-a.org

### **Material disclaimer**

The opinions expressed in the conference proceedings do not necessarily reflect those of the “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, the editor, the editorial board, or the organization to which the authors are affiliated.

### **© «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH**

All rights reserved; no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, Austria on acid-free paper.

## Section 1.

# Industrial and organizational psychology

Jasmina Knezevic,  
Master and Specialization in Psychology,  
High Vocational School for teachers and trainers, Subotica  
E-mail: jmknezevic@gmail.com

### THE POWER OF THE MONEY IN THE JOB INSECURITY PERCEPTION

Job insecurity is a construct which has only gained in significance in recent times, along with current changes in structure, form and concept of work. Burke<sup>1</sup> points out that the perception of increased job insecurity is dependent on unemployment and high rate of fixed-term contracts in all areas of industry and in many professions. Subjective job insecurity is a psychological phenomenon characterized, more than anything, by the experience of *uncertainty* related to the future of the employment, whereby substantial differences may exist among the employees in the same organization<sup>2</sup>. Greenhalgh and Rosenblatt defined job instability as a perceived inability to maintain the desired continuity in a looming labor situation<sup>3</sup>. According to these authors, the instability of employment is based on an individual's perception and interpretation of the immediate work environment, which implies that the subjective experience of threat arises on the basis of objective threats which are given meaning through individual perceptual and cognitive processes. Research results show that individual readiness to perceive and react to a threat caused by job insecurity (threshold for threat) is conditioned by various situational and individual factors: employees' financial situation and previous job loss experience<sup>4</sup>, certain personality characteristics: pessimism<sup>5</sup>, external locus of control<sup>6</sup>, low self-esteem<sup>7</sup>, and so on. Research literature suggests that

<sup>1</sup> Burke, R.J. (1998). Job insecurity in stockbrokers. *Journal of Managerial Psychology*, 6, 18–24.

<sup>2</sup> Kinnunen, U., Mauno, S., Nätti, J., & Happonen, M. (1999). Perceived job insecurity: A longitudinal study among Finnish employees. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 243–260.

<sup>3</sup> Greenhalgh, L. & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9, 438–448.

<sup>4</sup> Cheng, G. & Chan, D. (2007). Who Suffers more from Job Insecurity? A Meta-analytic Review. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 272–303.

<sup>5</sup> Van Vuuren, T., Klandermans, B., Jacobson, D., Hartley, J. (1991). Predicting employees' perceptions of job insecurity. In J. Hartley, D. Jacobson, B. Klandermans, T. Van Vuuren, (Eds.), *Job insecurity: Coping with jobs at risk (65–79)*. London: Sage.

<sup>6</sup> Van Vuuren, T., Klandermans, B., Jacobson, D., Hartley, J. (1991). Predicting employees' perceptions of job insecurity. In J. Hartley, D. Jacobson, B. Klandermans, T. Van Vuuren, (Eds.), *Job insecurity: Coping with jobs at risk (65–79)*. London: Sage.; Ashford, S.J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32 (4), 803–829.

<sup>7</sup> Klandermans, B., van Vuuren, T., Jacobson, D. (1991). Employees and job insecurity. U: Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B., Van Vuuren, T. (ur.), *Job insecurity: Coping with jobs at risk (40–65)*. London: Sage.

socioeconomic status of a person may indeed influence their individual experience of job instability situation and result in a particular interpretation of seriousness to employment threat<sup>1</sup>. Socioeconomic status can also affect the estimation of job importance; it has an impact on the dependence that an individual builds towards their current employment<sup>1</sup>. Mauno and Kinnunen<sup>2</sup> find that the perception of job instability increases if the economic situation in the household is estimated to be difficult. In a similar manner, Folkman and Lazarus point out that stress evaluation and threat threshold are determined by general beliefs of an individual; these are related to the control of situation<sup>3</sup> where money and favourable financial situation provide a feeling of control. Given all of the above, the following question has been posed before the research: what is the connection between employees' financial situation and the level of threat in the perception of job instability? The aim of this research was to understand the role of employees' financial situation in the job insecurity perception. The formulated hypothesis is the following: it is expected that the strength of the threat, the feeling of helplessness and the estimation of job loss probability will be greater in the group of employees in poor financial situation.

### Method

**Sample.** The sample consists of 310 employees, 144 men (46.5%) and 166 women (53.5%) from 24 different companies (of various size, profile, structure and ownership) working at different job positions: workers (247; 79.7%) and managers (63; 20.3%). The chosen employees work in companies located in the northern part of the Republic of Serbia.

### Instruments

*The Scale of Perception of Job Insecurity (SPJI)* was created according to similar scales<sup>4</sup>. The scale consists of 22 items; all of the items are expressed through the Likert's five degrees scale. The perception of job insecurity is conceptualized as the accessibility of working role for employees for a certain time period in the future, and it is made of three qualitative dimensions: the feeling of helplessness (affective dimension), the strength of the threat (affective dimension) and the evaluation of the possible job loss (cognitive dimension). The feeling of helplessness refers to the subjective judgement of feeling unable to prevent the expected job loss, the strength of the threat also includes the subjective judgement of the intensity of the threatening situation, while the possibility of the job loss represents the subjective estimation of the employee that he could lose his job, based on the personal resources of the employee. *The List of socio-demographic characteristics* included a question about the employee's financial situation (*Please make an estimate of your financial situation: 1) my financial situation is better than others', 2) like others', 3) worse than others'*).

### Results

H1: It is expected that the strength of the threat, the feeling of helplessness and the estimation of job loss probability will be greater in the group of employees in poor financial situation. The hypothesis has been tested by means of t-tests and ANOVA statistical procedure, where the strength of the threat,

<sup>1</sup> Sverke, M., Hellgren, J., Näswall, K., Chirumbolo, A., De Witte, H., & Goslinga, S. (2004). Job insecurity and union membership: European unions in the wake of flexible production. Brussels: P.I.E. — Peter Lang.

<sup>2</sup> Mauno, S. & Kinnunen, U. (2002). Perceived Job Insecurity Among Dual-Earner Couples: Do its Antecedents Vary According to Gender, Economic Sector and the Measure Used? *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75, 295–314.

<sup>3</sup> Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.

<sup>4</sup> Ashford, S.J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32 (4), 803–829.; Isaksson, K., Hellgren, J., & Pettersson, P. (1998). *Strukturömsvandelning inom svensk detaljhandel: Uppföljning av omorganisation och personalminskning i KF/KDAB (Structural transformation in Swedish retail trade: Follow-up of a reorganisation and layoff in KF/KDAB)*. Stockholm: Stockholm University (Reports from the Department of Psychology, No. 97/1998).

the feeling of helplessness and job loss probability have the status of predictor variables whereas financial situation has the status of criteria variable.

Compared to the Strength of the Threat variable, statistically significant differences have been obtained  $F(2,228) = 6.16, p < .01$ , and Scheffe post-hoc test demonstrated that there are differences between the ones who estimate their situation to be worse than others' compared to the interviewees who evaluated their situation to be like others' or better than others'. This result is presented in a more detailed manner in Table 1. Compared to the Feeling of Helplessness variable, statistically significant differences have also been obtained between the groups  $F(2,228) = 6.16, p < .01$ , whereas the Scheffe post-hoc test (presented in Table 2) has shown the existence of significant differences in the feeling of helplessness between the people who estimated their financial situation to be worse than other people's compared to the ones who estimated their financial situation to be the same or better than other people's. Compared to the variable Probability of Job Loss, statistically significant differences between the groups have been observed  $F(2,228) = 4.01, p < .05$ , and the results of Scheffe post hoc test presented in Table 3 demonstrate that there are substantial differences between the group of interviewees who estimate their financial situation to be the same as other people's and the interviewees who see it as better than other's. Considering these findings, it may be said that the formulated hypothesis is supported.

### Discussion

The research has demonstrated that there are differences in the estimation of threat strength, feeling of helplessness and probability of job loss between the people who estimate their financial situation to be worse than others' compared to the ones who see their situation to be like others' or better than others'. These results are in line with the results of previous studies<sup>1</sup> which has shown that financial situation and financial dependence may also be important in the context of job insecurity. In the evaluation of feeling of helplessness before a threat generated by job insecurity, significant differences have been determined between the employees who estimate their financial situation to be worse than other peoples' compared to the ones who consider it the same or better than other people's. Employees in poorer financial situation show stronger feeling of helplessness relative to the threat brought by job insecurity, which was expected. Unfavourable financial situation includes lower financial incomes; it limits possibilities and resources for overcoming the insecurity: possibilities for personal and professional development (education, counseling, etc.) as well as possibilities related to the regulation of emotional and health situation emerging from job insecurity (medical services, psychological treatment). In most cases, poorer financial situation also implies more modest general life conditions and less settled life circumstances, which further stresses the feeling of helplessness, not only in the sense of lack of resources for overcoming it, but also in the sense of greater financial dependence emphasis on a job and a more frequent perception of a job as the key identity part of the employee. In the evaluation of strength of the threat generated by job insecurity, significant differences have been determined between the ones who estimate their situation to be worse than others' compared to the interviewees who evaluated their situation to be like others' or better than others'. In addition to the already mentioned psychological and instrumental effects that a favourable financial situation produces in terms of the decreased feeling of helplessness in the situation of job insecurity, which are also relevant for the influence on the threat strength, it is necessary to point out other outcomes related to the unfavourable financial situation of an employee. Namely, most often people in less favourable financial situation are not able to save money or invest it in other physical resources (objects, property), thus they are not able to create a "financial shield" against unfavourable circumstances. In that sense, for employees in a difficult financial situation, potential job loss is a much more serious threat compared to the employees who have managed to save certain amount of money through the years or

---

<sup>1</sup> Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.; Charles, N., & James, E. (2003). *Gender and work orientations in conditions of job insecurity*. *British Journal of Sociology*, 54, 239–257.

transform it into resources of other kind. Taking into account all of the above, it can be concluded that money provides basic elements for managing job insecurity to an employee — it lowers the intensity of the threat that job instability stresses and provides the opportunity of controlling and anticipating the situation. When it comes to the perception of job loss probability, there are also significant differences between the group of interviewees who evaluate their financial situation to be the same as others' and the interviewees who see it better than other people's. The employees who consider their situation to be the same as others', perceive higher probability of job loss than the ones who regard it to be better compared to others'. This finding indicates the conclusion that employees believe that better financial situation compared to other people's improves their position in the situation of job insecurity — it lowers the risks related to job loss. Better financial situation encourages the employee's autonomy, provides the sense of control and widens the spectre of possible actions as well as the influence of the employee in the situation of job instability, which certainly influences the perception of lower job loss probability.

### Conclusion

The aim of this research was to understand the role of employees' financial situation in the job insecurity perception. Considering the findings, it can be concluded that favourable financial situation produces a moderating effect in the job insecurity situation; it results in lower experience of threat strength as well as the feeling of helplessness before a threat and it lowers the probability of job loss. Money gives a sense of power and control, increasing the autonomy of the employee and achieves many of instrumental effects (payment of educational services, medical treatment, etc.). In the context of the Republic of Serbia, the money increases the possibility of an impact on the circumstances related to the maintenance of current employment and the achievement of new employment. The results obtained suggest some practical implications as well. Namely, in order to alleviate the experience of job instability, organizations can direct their efforts towards improving financial situations of their employees. Smithson and Lewis give similar recommendations suggesting that employers compensate for high job insecurity by giving the opportunity to their employees for further education and personal development, by expressing higher level of respect and offering higher salaries<sup>1</sup>. Improving financial situation of employees will lower their experience of job instability, not only by means of the effect that better financial situation produces (the feeling of greater control over the situation, the feeling of power and greater autonomy), but symbolically as well — by means of showing care and interest of the organization for its employees and their families in the situation of job instability. The conducted research contributes to the general understanding of job insecurity phenomenon and increases the insight into specificities of working context in The Republic of Serbia in which great power of instrumental character is related to money; this certainly implies the understandings of employees about possibilities of keeping a job and ways of acquiring a new one. The basic restrictions of this research refer to the source and way of collecting data (the self-estimations of the questioned workers and the risk of *common method bias*) and the influence of the personal variables (such as optimism and positive affectivity) which may have an important role when it comes to job insecurity perception. The applied longitudinal draft of the research could insure a better insight of the interaction of individual differences in the situation of job insecurity and overcome all the limitations connected to the self-estimations of the employees.

Table 1. – The results of Scheffe post-hoc test for testing the differences in the perception of threat depending on financial situation

Financial situation	Financial situation	RAS	p
1	2	3	4
Worse than others'	Like others'	.511	.004

<sup>1</sup> Smithson, J., & Lewis, S. (2000), Is job insecurity changing the psychological contract? *Personnel Review*, 29, 680–698.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
	Better	.581	.036
Like others'	Worse	-.511	.004
	Better	.069	.935
Better than others'	Worse	-.581	.036
	Like others'	-.069	.935

*RAS — the difference between AS1 and AS2*

Table 2. – The results of Scheffe post-hoc test for testing the differences in the Feeling of Helplessness depending on differences in financial situation

<b>Financial situation</b>	<b>Financial situation</b>	<b>RAS</b>	<b>p</b>
Worse than others'	Like others'	.511	.004
	Better	.581	.036
Like others'	Worse	-.511	.004
	Better	.069	.935
Better than others'	Worse	-.581	.036
	Like others'	-.069	.935

*RAS — the difference between AS1 and AS2*

Table 3. – The results of Scheffe post-hoc test for testing the differences in the probability of job loss depending on differences in financial situation

<b>Financial situation</b>	<b>Financial situation</b>	<b>RAS</b>	<b>p</b>
Worse than others'	Like others'	-.164	.612
	Better	.417	.238
Like others'	Worse	.164	.612
	Better	.581	.023
Better than others'	Worse	-.417	.238
	Like others'	-.581	.023

*RAS — the difference between AS1 and AS2*

## References:

- Burke, R.J. (1998). Job insecurity in stockbrokers. *Journal of Managerial Psychology*, 6, 18–24.
- Kinnunen, U, Mauno, S, Nätti, J., & Happonen, M. (1999). Perceived job insecurity: A longitudinal study among Finish employees. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 243–260.
- Greenhalgh, L. & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9, 438–448.
- Cheng, G. & Chan, D. (2007). Who Suffers more from Job Insecurity? A Meta-analytic Review. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 272–303.
- Van Vuuren, T., Klandermans, B., Jacobson, D., Hartley, J. (1991). Predicting employees' perceptions of job insecurity. In J. Hartley, D. Jacobson, B. Klandermans, T. Van Vuuren, (Eds.), *Job insecurity: Coping with jobs at risk (65–79)*. London: Sage.
- Ashford, S.J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32 (4), 803–829.
- Klandermans, B., van Vuuren, T., Jacobson, D. (1991). Employees and job insecurity. U: Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B., Van Vuuren, T. (ur.), *Job insecurity: Coping with jobs at risk (40–65)*. London: Sage.

8. Sverke, M., Hellgren, J., Näswall, K., Chirumbolo, A., De Witte, H., & Goslinga, S. (2004). Job insecurity and union membership: European unions in the wake of flexible production. Brussels: P. I. E.-Peter Lang.
9. Mauno, S. & Kinnunen, U. (2002). Perceived Job Insecurity Among Dual-Earner Couples: Do its Antecedents Vary According to Gender, Economic Sector and the Measure Used? *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75, 295–314.
10. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
11. Ashford, S.J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32 (4), 803–829.
12. Isaksson, K., Hellgren, J., & Pettersson, P. (1998). Strukturomvandling inom svensk detaljhandel: Uppföljning av omorganisation och personalminskning i KF/KDAB (Structural transformation in Swedish retail trade: Follow-up of a reorganisation and layoff in KF/KDAB). Stockholm: Stockholm University (Reports from the Department of Psychology, No. 97/1998).
13. Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
14. Charles, N., & James, E. (2003). Gender and work orientations in conditions of job insecurity. *British Journal of Sociology*, 54, 239–257.
15. Smithson, J., & Lewis, S. (2000). Is job insecurity changing the psychological contract? *Personnel Review*, 29, 680–698.



## Section 2.

### Other aspects of Psychotechnology

*Abdrashitova Tatyana Anatolyevna,  
Eurasian Humanitarian Institute, Astana  
Associate professor, Department of pedagogy  
and psychology  
E-mail: a. t.a@mail.ru*

*Abreleva Maira Magzumovna,  
Kazakstani Assocoation of innovative enterprises,  
Sector Head  
E-mail: Abreleva99@mail.ru*

#### **CONTROL OVER CONSCIOUSNESS AS THE TECHNOLOGY OF TERRORIST PERSONALITY RADICALIZATION**

*Абдрашитова Татьяна Анатольевна,  
Евразийский гуманитарный институт, г. Астана  
Доцент, факультет педагогики и психологии  
E-mail: a. t.a@mail.ru*

*Абрелева Майра Магзумовна,  
Казахстанская ассоциация  
инновационных предприятий,  
заведующая сектором  
E-mail: Abreleva99@mail.ru*

#### **КОНТРОЛЬ НАД СОЗНАНИЕМ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАДИКАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ТЕРРОРИСТА**

Феномен личности и поведения религиозно-политических экстремистов, террористов до конца не изучен. Предпринимаемые до сегодняшнего дня попытки объяснения с позиций различных научных подходов лишь подтверждают его сложность. Со второй половины прошлого века сложились четыре основных подхода — психопатологический, психодинамический, когнитивный (террористическая психо-логика) и пограничный. С нашей точки зрения, наибольшую объяснительную силу имеет пограничный подход Д. В. Ольшанского. Причиной чрезвычайной жестокости и фанатизма псевдоисламских радикальных организаций является трансформированное сознание, которое будучи стержнем мировоззрения, определяет особое мировосприятие и отношение к социальной действительности. С психологической точки зрения, научное значение приобретает вопрос о том, каким образом сознание обычного гражданина преобразуется в сознание экстремистского типа?

На основании экспериментального исследования нами выявлено, что вовлечение в экстремистскую деятельность происходит в два последовательно связанных этапа, которые обозначены как «Вербовка, установление первого контакта» и «Индоктринация, укрепление приверженности идеологии группы». Применяемая на обоих этапах технология контроля над сознанием, который устанавливается с помощью специальных психологических методов, нацелена на радикализацию сознания, замещение мировоззрения.

На первом этапе осуществляется «размораживание» — первая стадия установления контроля над сознанием. Ее результатом является снижение контроля со стороны сознания у вербуемого. Так происходит первичная радикализация сознания, которая состоит во внедрении деструктивных установок, зарождающих сомнение в «правильности» традиционной религии и мотивировании к изучению «истинного» ислама и служению победе «чистой» веры. Отметим, что так называемый «чистый» ислам — это псевдоислам. Деструктивная, террогенная политизация ислама как психологическая война — результат манипулирования экстремистскими силами исламскими концепциями основ власти и права, отношений человека и государства, человека и общества. Вырванные из контекста, концептуальные представления конъюнктурно используются ими для идеологического обоснования насилия среди малообразованного в религиозном отношении населения.

Собственно замещение прежнего мировоззрения неопита радикалистским и создание новой идентичности «истинного мусульманина» происходит уже в экстремистской группе на этапе «Индоктринация, укрепление приверженности идеологии группы». На этом этапе осуществляется вторая стадия установления контроля над сознанием — «изменение», которая более подробно будет рассмотрена ниже. Нами установлено, что с целью вторичной радикализации используются три вида контроля над сознанием.

*Контроль над поведением и мышлением* устанавливается в нескольких формах: «приватизация» личной жизни, социальная изоляция от ближнего круга эмоционально значимых лиц — друзей, родственников и коллег. Средством установления контроля является определенная система ожиданий (экспектаций), которым должен соответствовать неопит, и требований к неукоснительному следованию правилам группового поведения, усиливавшегося исключительно совместным характером деятельности — общий намаз, принятие пищи и т. д. Индивидуальные проявления в чем бы то ни было осуждались, поскольку именно группа делает все правильно (знает, как нужно), по предписанию «истинного ислама». Общие ритуалы в поведении и повседневном быту нивелировали индивидуальность и формировали чувство принадлежности группе. Линия конфронтации в сознании постепенно углублялась через редукцию «Я» и его замещение на «Мы». Причем «Мы» как истинные и абсолютное добро противопоставлялись оппозиции «Они» — неверным, неправильному, подлежащему исправлению или уничтожению.

Контроль над поведением сопровождался информационным контролем. Последний проявляется в том, что закрывается доступ к любой информации: критической или альтернативной по отношению к внедряемой в сознание доктрине. Во-первых, adeptам внушалось, что любая критика борцов за истинный чистый ислам, распространяемая, например, в средствах массовой информации — это происки и попытки неверных (кафиров) дискредитировать, потому что они боятся победы «чистого ислама». Лидером и группой внушается, что безусловная вера — это один из признаков настоящего мусульманина. Если у кого-либо в группе зарождались сомнения, критические мысли в правильности выбора своего пути или доктрины, то они под влиянием социального давления группы воспринимались им же самим как величайший грех, склонение к ереси, что вызывало чувство вины («я неверный»). Полагающееся испрашивание прощения у Всевышнего производилось в форме многочасовой, а порой и многодневной, рецитации соответствующих формул без перерыва, что является средством погружения в трансовое состояние и ритуалом, торозящим мышление. «Торможение мышления» так же составляет один из методов, снижающих способность критического восприятия и осмысления информации, принуждающий принимать ее

слепо, «на веру». Во-вторых, adeptам закрывалась доступность светской информации: запрещалось смотреть телевизионные передачи и читать газеты неверных. В-третьих, внушенная доктрина «истинного ислама» как абсолютная истина становилась единственной призмой, которая опосредовала восприятие и осмысление информации. Так создавалось конфронтационное туннельное мировоззрение, которое делит мир на «Мы» (добро, правильное) и «Они» (зло, неверное, находящееся вовне). Доктрина и внедряемые в сознание идеи становились главным источником знаний и руководством к действиям по решению всех социально-экономических и политических проблем настолько, что adeptам не нужно думать самостоятельно.

*Контроль над эмоциями* обеспечивает управление чувствами личности. Во-первых, важным чувством, которое «эксплуатировалось» для усиления вовлечения является счастье. При этом для достижения своей цели adeptам внушалось определенное смысловое его наполнение. Если они несчастливы в этой жизни, то став на путь истинный и следуя по прямому пути, они обретут вечное счастье и блаженство, потому что «здесь мы гости, а там — вечная жизнь». При этом в многократных повторениях путь к счастью неизменно ассоциировали с джихадом, приближением к Богу.

Второе важное чувство, регулировавшее поведение и укреплявшее вовлеченность, заключается в преданности. Приверженность преданности следовало доказывать полным отказом от каких бы то ни было негативных чувств по отношению к «братьям» и готовностью следовать любым указаниям, выполнять любые поручения. Таким образом, контроль над сознанием служит главным методом вовлечения путем снижения способности к самостоятельным решениям, выбору, а также подавлению индивидуальности и формированию зависимости от группы.

Индоктринация радикальной идеологии, рационализирующей насилие в отношении неверных, приводит к появлению личности с новым мировоззрением (убеждениями и ценностями) и новой идентичностью. Это идентичность «настоящего мусульманина» и глобалиста, готового отправиться на помощь «братьям» в любую точку мира. Отчуждение от прежней «неверной» светской жизни, принятие новой идентичности символически подчеркивается новым внешним образом (короткие брюки, борода и т. д.), новым именем и семьей (новые «братья» и «сестры»). Так происходит полное вовлечение в радикальную группу и отчуждение от социума.

*Abdrashitova Tatyana Anatolyevna,  
Eurasian Humanitarian Institute, Astana  
Associate professor, Department of pedagogy and psychology  
E-mail: a. t.a@list.ru*

## **CHARACTERISTICS OF PERSUASIVE INFLUENCE IN ALTERATION OF POLITICAL CONSCIOUSNESS**

*Абдрашитова Татьяна Анатольевна,  
Евразийский гуманитарный институт, г. Астана  
доцент, факультет педагогики и психологии  
E-mail: a. t.a@list.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИЗМЕНЕНИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

Психология терроризма составляет относительно новое и молодое направление в психологической науке на постсоветском пространстве. В стратегии ее развития профессор Ю. П. Зинченко обозначил пять значимых аспектов. Один из них составляет аспект психологии массовых коммуникаций: изучение использования террористами современного глобального информационного пространства как всемирной сцены для своих действий<sup>1</sup>. В этом пространстве невозможно переоценить роль социальных сетей в политической коммуникации. Неслучайно многие исследователи отмечают, что без социальных сетей были бы невозможны современные социально-политические потрясения и последовавшие за ними преобразования. Политическая коммуникация, по определению Д. В. Ольшанского, является системой особого информационно-психологического воздействия, направленного на изменение политического сознания и поведения людей в интересах достижения политических целей коммуникатора. В этой системе особенное место занимает пропаганда, усвоение которой через трансформацию установок изменяет политическое сознание потребителей информации. Успешность тех политических технологий, которые используются идеологами в пропаганде, в том числе и идеологами радикализма, во многом обеспечивается механизмами воздействия, в основе которых лежат психологические методы.

В результате контент-анализа нами установлено, что в качестве психологического воздействия на сознание пользователей социальных сетей вербовщиками и специалистами, внедряющими в сознание идеологию насилия, наряду с внушением применяется убеждение. В отличие от внушения этот метод воздействия направлен на сознание и обращен к интеллектуальной сфере. В убеждении посредством логических аргументов сначала добиваются от объекта воздействия согласия с определенными умозаключениями, а затем на этой основе формируют и закрепляют новые установки или преобразуют старые в соответствии с поставленной целью.

Выявлено, что в информационных материалах веб-сайтов используются две риторические конструкции для убеждения в обоснованности насилия. Первая конструкция заключается в утверждении о том, что террористам не оставили никакого иного выбора, и поэтому они принуждены обратиться к насилию. Выбор насилия, таким образом, есть «вынужденное» ответное средство, которое навязано самим врагом, применяющим репрессии. Распространенными усилениями аргументации являются слова: «убийство», «геноцид», «оккупация», «колонизация» и т. п. Эта технология позволяет представить террористов (группу) как значительно более слабую и преследуемую мощью сильного государства, где террористы составляют слабую сторону. Психологические дивиденды

<sup>1</sup> Зинченко Ю. П. Психологический портрет терроризма: истоки терроризма как социальной формы идентичности // Вестник Московского университета. – 2007. – № 4. – С. 3–7.

закljučаются не только в аргументированном обосновании вынужденного характера насилия, но и возможности вызывать к себе сочувствие, а к врагу — неприязнь. Этот прием психологически точен еще и потому, что соответствует нашему менталитету: жалеть слабых и несправедливо притесняемых. Примером может служить распространенное в сетях видеообращение Д. Умарова. Он подчеркнул, что теракт в Домодедово — это ответная мера возмездия за преступления России на Кавказе. Боевик заявил, что он и его соратники стремятся сделать Кавказ «свободным, исламским», назвал федеральные силы оккупантами, высказал намерение освободить земли мусульман Кавказа, установить закон и справедливость.

Вторая риторическая конструкция, связанная с оправданием и обоснованием применения насилия, состоит в демонизации и делегитимизации врага. Террористы в своих обращениях, документальных текстах, размещенных в веб-ресурсах, представляет себя борцами за свободу, применяющими насилие против своей воли. Не знающий жалости враг ущемляет законные права и достоинство людей, а наше (террористов) насилие несоизмеримо ничтожно по сравнению с его агрессией и жестокостью. Психологические дивиденды кроме аргументации обоснованного применения насилия состоят в возможности переложить ответственность за насилие и жестокость с себя на бесчинствующего противника.

В качестве примера приведем фрагменты из видеозаписи-завещания шахида второй чеченской войны. «Вспомните, что творилось, когда была первая война... Неужели вы забыли, как нас забрасывали бомбами, и как они (кафиры) убивали мирных людей? Да и сегодня они продолжают убивать очень много мирных людей. Ведь, пропадают молодые люди без вести, и они изводят нашу молодежь! И вы этого не видите? Да, нет, все мы это прекрасно видим. ... нам так просто удобнее делать вид, как будто ничего не видим!.. Вот, совсем недавно в Москве погибли наши сестры. Шахидами они стали, выйдя на Истишад. Обычно в таких случаях наши враги говорят: вот, мол, они убивают мирных жителей, они бесчеловечны, и то, и другое. Почему же они поднимают шум, когда убивают их мирных жителей, но не хотят слышать о том, что творят над нашими мирными жителями?! Как скоро мы позабыли об ударах ракетами, нанесенных по центру нашего рынка и сколько мирных жителей погибло в одночасье? Они же постоянно убивают!»

Следует отметить, что убеждающее воздействие использует два принципа — повторение и обеспечение доверия к источнику информации. Многократное повторение тезисов, обращений повышает эффективность воздействия. Например, в небольшом по объему завещании шахида Абдул-Малика, фрагменты которого приведены выше, содержится 11 обращений-призывов «Выходите на джихад!». Они сочетаются с призывами «пробудитесь!», «очнитесь!». Поскольку убеждающее воздействие исключает оперирование явно фальсифицированными данными, которые могут быть изобличены, то размещенное в сети обращение шахида сопровождается его прижизненной фотографией, биографическими сведениями о месте рождения, семье и т. д.

Используемые в пропаганде идеологии насилия психологические приемы убеждения направлены на изменение установок к терроризму как к преступлению на сочувственное отношение к борцам «за справедливость». Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что социальные сети стали ресурсом так называемого «информационного джихада», мобилизационный потенциал которого расширен наряду с другими средствами и психологическими методами воздействия. С точки зрения профилактики распространения радикальных идей, актуализируется задача контрпропаганды, где методы убеждения будут играть конструктивную роль и противостоять пропаганде разрушения.

*Belgibaeva Altynay Elemesovna,  
East Kazakhstan State University  
named after S. Amanzholov, graduate student,  
Faculty of Psychology and Education  
E-mail: altushka\_973@mail.ru  
Barabanova Elena Ivanovna,  
Center proficiency testing EKSU State university, Ph. D.  
E-mail: anb7777@mail.ru*

## **THE STUDY OF HANDWRITING THROUGH THE STUDY OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY**

*Белгибаева Алтынай Елемесовна,  
Восточно-Казахстанский  
Государственный Университет имени С. Аманжолова,  
магистрант, психолого-педагогический факультет  
E-mail: altushka\_973@mail.ru  
Барабанова Елена Ивановна,  
Центр подтверждения квалификации ВКГУ им. С. Аманжолова,  
кандидат психологических наук  
E-mail: anb7777@mail.ru*

### **ЖАЗУ БЕЛГІЛЕРІН ТҰЛҒАНЫҢ ЖЕКЕ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ АРҚЫЛЫ ЗЕРТТЕУ**

И. И. Гольдберг<sup>1</sup>, С. Ю. Алесковский<sup>2</sup>, Д. М. Зуев-Инсаров<sup>3</sup> және тағы да басқа авторлардың пікірі бойынша әр бір графологиялық белгі ерекше жолмен түсіндіріледі. Ал, жазудың біршама ақпараттық белгілерін зерттеу тұлғаның жеке-психологиялық ерекшеліктерін анықтаусыз жүзеге аспайды, себебі әр бір графологиялық белгіде жазу жазушы мінезінің нақты бір қасиеттері, темпераментінің ерекшеліктері, сыни ойлауға деген қабілеттері және т. б. жайлы ақпарат болады.

Осыған орай, тұлғаны зерттеу тұрғыларын қалыптастыру мен психологиядағы бұндай бағытты дамытудың маңыздылығын академик, психологияның ленинградтық мектебінің қалаушысы Б. Г. Ананьев ерекше атаған. Ол тұлғаның өзіндік ерекшелігі, оның қабілеттері, қалаулы іс-әрекет сфералары дәл осы жеке даралығы арқылы байқалады деген. Оның пікірі бойынша, тұлғаның қасиеттерін бағалау арқылы өзіне темперамент, мінез, қабілет, бағыттылық, өзіндік бағалау, эмоционалдылық, өзіндік бақылау дәрежесі, қарым-қатынасқа түсу дағдысы сияқты құраушыларды өзіне қосатын оның психологиялық бейнесін қалыптастыруға болады<sup>4</sup>.

Ал, өткен жүз жылдықтың 80-ші жылдары СССР Әділет Министрлігінің ВНИИСЭ-де жүргізілген және Л. В. Сидельниковамен жалпыланған зерттеулер жазу белгілерінен экстраверсия мен интроверсияның көрініс табатындығын нақты көрсетті.

<sup>1</sup> Гольдберг И. И./Психология почерка. –М.: АСТ МОСКВА:ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 10–105 с.

<sup>2</sup> Алесковский Сергей Юрьевич/Методические рекомендации по установлению психологических черт личности на основании анализа признаков почерка:Экспертная методика. – Алматы: КНБ РК, 1997. – 40 с.

<sup>3</sup> Зуев-Инсаров Д. М./Почерк и личность: Способ определения характера по почерку, графологический метод изучения личности. – М.: СТ, 1993. – 3–24,52 с.

<sup>4</sup> Фатхутдинов Р.А. Производственный менеджмент: Учебник. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997.

Ю. Н. Погибко, А. В. Сидельникова және Т. Х. Хускивадземен экстраверсия мен интроверсияның, невротизмнің, психотизмнің жазу белгілерімен байланыстылықтары жайлы болжамды тексеру эксперименті өткізілген. Ал, қолданылған белгілер тізімі соттық-жазу сараптамасында қабылданған классификациясына негізделген. Олардың тізімін жазудың нақтылық, циклділік, ырғақтылық және қисындылық сияқты белгілермен толықтырған. Нәтижесінде жазу белгілерімен және Айзенк тесті арқылы анықталған экстраверсия-интроверсия, невротизм, психотизм сияқты темперамент қасиеттері арасындағы корреляция алынған. Нәтижеден алынған 0,4–0,6-ға жететін корреляция коэффициенттерінің мәндерін кездейсоқ деп санауға болмайды. Жазудың жалпы белгілерімен біршама жақсы психотизм, ал біршама нашар невротизм мен экстраверсия өзара байланысады. Бұл жұмыс тұлғаның қасиеттері мен жазу белгілерінің байланыстылықтарын дәлелдейтін біршама салмақты дәлел болып табылды<sup>1</sup>.

Бұдан басқа, жазу белгілерінің тұлға қасиеттеріне тәуелділігін анықтау жұмыстарының өте ауыр мәселе екендігін С. Ю. Алесковский мен Я. В. Комиссарова өздерінің бірлескен жұмыстарында атап айтқан<sup>2</sup>.

1875 жылдағы аббат М. И. Мишонның жазудағы түзу және қисық сызықтары жайлы берген түсінігінен кейін, графологтардың, криминалистердің және психологтардың көбі жазудың жеке дара белгілерінің беретін мәні жайлы бірдей пікірге ие болды.

Осылайша, қолмен жазылған мәтіннің әрбір белгісін талдау жеке бір өзгешеліктерге ие деген ой қорытуға болады.

---

<sup>1</sup> Погибко Ю. Н., Сидельникова А. В., Хускивадзе Т. Х. Предпосылки разработки научных основ и создание методик криминалистической психолого-почерковедческой экспертизы/Актуальные проблемы судебно-почерковедческой экспертизы. – М.: ВНИИСЭ, 1985.

<sup>2</sup> Алесковский С. Ю., Аубакиров А. Ф./Нетрадиционная криминалистика. – Алматы: Адилет, 2003. – 18 с.

## Section 3. Medical Psychology

Magdalena Rusady Goey,  
University of Indonesia  
Bachelor of Medical Science, Faculty of Medicine  
Email: magdagoey@gmail.com

Tjhin Wiguna,  
Department of Psychiatry,  
Cipto Mangkunkusumo Hospital, Indonesia  
Email: twiga00@yahoo.com

### KNOWLEDGE, UNDERSTANDING, PERCEPTION, AND ATTITUDE TOWARDS ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER AMONG PSYCHOLOGISTS IN INDONESIA

#### Background

Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common chronic childhood disorder, characterized by inattention, hyperactivity, and impulsivity. Children with ADHD are at a higher risk of having negative outcomes during their life, including behavioural problems, poor peer relationships, and poor school performance. A systematic review of 102 studies found that the worldwide prevalence of ADHD was 5.29%<sup>1</sup>. In Indonesia, the prevalence of ADHD among elementary school children in DKI Jakarta was 26.2%<sup>2</sup>.

ADHD patients require comprehensive management which involves a range of different professionals. One of those on the list is psychologist. Therefore, it is important to identify the level of knowledge, understanding, perception, and attitude of psychologists towards ADHD. This research also aimed to assess the association between practice experience of psychologists and their level of knowledge, understanding, perception, and attitude of towards ADHD.

#### Methodology

This cross sectional study was conducted in Indonesia for three months. Initially, questionnaire comprising 31 questions was constructed and validated. The questionnaire was then distributed in the form of google docs and hard copy to psychologists across Indonesia. From all completed questionnaires, 96 research subjects were chosen by simple random sampling. Subsequently, the data was analysed using SPSS version 20 and the statistical test used was *chi-square*.

#### Results/discussion

The majority of psychologists had poor level of knowledge/understanding (52.08%). The subjects' knowledge about the risk factors and medication of ADHD, in particular, was considered

---

<sup>1</sup> Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, et al. The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*. 2007; 164:942–8.

<sup>2</sup> Saputro D. ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder). 1st edition. Jakarta: Sagung Seto; 2009. Pg 7.



poor. Additionally, this study demonstrated that most of the psychologists had poor level of perception (51.04%) and attitude (40.63%) towards ADHD. Over 70% of the subjects think that ADHD can be managed by parents and teachers. Even though the treatment of ADHD requires the role of parents and teachers, the needs of having a medical and psychological treatment cannot be subsidized.

The result also showed that there is an association between practice experience and knowledge/understanding ( $p=0.000$ ), suggesting that increasing psychologists' experience with ADHD patients is an effective way to increase the level of knowledge and understanding towards ADHD. Similar association was also found on perception ( $p=0.001$ ), which indicated that psychologists with more experience have a better perception on ADHD. In contrast, there is no association between practice experience and attitude of psychologists towards ADHD ( $p=0.055$ ). The difference between attitudes of psychologists towards ADHD may be explained by the difference between psychologists' demographic profile. In this study, the subjects' had different family background and came from different part of Indonesia with different culture and this may affect their attitude towards ADHD.

### **Conclusion**

Most psychologists in Indonesia had poor level of knowledge, understanding, perception and attitude towards ADHD. Thus, education about ADHD should be given more extensively to psychologists to support a better and more comprehensive management for ADHD patients. Additionally, psychology students should be given more experience with ADHD patients as a way to increase their level of knowledge, understanding, and perception towards ADHD.

### **References:**

1. Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, et al. The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *The American Journal of Psychiatry*. 2007; 164: 942–8.
2. Saputro D. ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder). 1st edition. Jakarta: Sagung Seto; 2009. Pg 7.
3. Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder: Diagnosis and Management of ADHD in Children, Young People and Adults. Leicester (UK): British Psychological Society (UK); 2009. Section 7: Psychological Interventions and Parent Training.
4. Hunt DP. The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*. 2003; 4: 100–13.

## Section 4. Pedagogical Psychology

*Bondarenko Natalia Grigorievna, Doctor of Philosophical Sciences,  
Professor, the Head of Department of History and Philosophy  
of Law of the Institute of service, tourism and design (branch) FGAOU VPO  
«North-Caucasian Federal University» in Pyatigorsk  
E-mail: 425257@mail.ru*

*Vasilyeva Inna Anatolyevna, Candidate of sociological Sciences,  
Associate Professor of Department of History and Philosophy  
of Law of the Institute of service, tourism and design (branch)  
FGAOU VP «North-Caucasian Federal University» in Pyatigorsk*

*Zilina Lyudmila Ivanovna,  
teacher of physics of MBOU SOSH № 30 of Pyatigorsk*

*Karamyan Diana Romovna,  
graduate student of Department of history and philosophy  
of law of the Institute of service, tourism and design  
(branch) FGAOU VPO «North-Caucasian Federal  
University» in Pyatigorsk.*

### **SPIRITUALITY PHENOMENON IN DYNAMICS OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSON**

*Бондаренко Наталья Григорьевна, доктор философских наук,  
профессор, зав. кафедрой истории и философии права  
Института сервиса, туризма и дизайна ФГАОУ ВПО  
“Северо-Кавказский Федеральный университет” (филиал в г. Пятигорске)  
E-mail: 425257@mail.ru*

*Васильева Инна Анатольевна, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры истории и философии права Института сервиса,  
туризма и дизайна Северо-Кавказского Федерального университета  
(филиал в г. Пятигорске)*

*Жилина Людмила Ивановна, учитель физики  
МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска*

*Карамян Диана Ромовна, аспирант кафедры истории и философии права  
Института сервиса, туризма и дизайна (филиал)  
ФГАОУ ВПО СКФУ в г. Пятигорске*

## ФЕНОМЕН ДУХОВНОСТИ В ДИНАМИКЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЧЕЛОВЕКА

Деформация исторической памяти в результате смены систем ценностей в обществе привела к тому, что связь между поколениями деформировалась. Старшее поколение, как аккумулятор национальных, социальных и духовных традиций, перестало адекватно выполнять свою роль, поскольку озабочено проблемой выживания и адаптации к новым социальным реалиям. Кроме того, изменился характер информационного воздействия на человека, осуществляемого со стороны средств массовой коммуникации<sup>1</sup>.

В современной литературе неоднократно упоминается о духовном факторе созидания, духовной жизни, духовном развитии, духовном богатстве, духовной культуре, духовном росте, духовном освоении реального мира и так далее и тому подобное. Среди многообразных видов человеческой деятельности выделяется материальная (производственная), социально-политическая и духовная. К. С. Станиславский в воплощении «жизни человеческого духа» видел главную задачу художественного творчества. Немецкий философ А. Шопенгауэр много лет назад остроумно заметил, что отрицание души есть философия людей, которые забыли взять в расчет самих себя. С. Л. Франк полагал, что «первичной» является — при сопоставлении материальной реальности и реальности духовной — духовная реальность.

Данное высказывание подтверждает мысль о живучести достаточно устойчивой традиции, которая сложилась в отечественной научной и философской литературе. Дело в том, что понятия духовного длительного время использовались лишь в религии, религиозной и идеалистически ориентированной философии, где связывались с действием самостоятельной духовной субстанции, которой принадлежат функции творения и определения судеб мира и человека. В других философских традициях они не столь широко применяются и до сих пор не нашли своего места как в сфере понятий, характеризующих сферу идеального, сознания, разума, рациональности, так и в сфере социокультурного бытия человека<sup>2</sup>. Поэтому, сама сущность и структура духовности не исчерпывается полностью традиционно предлагаемыми компонентами. Она значительно богаче, разностороннее и сложнее, как и сама сущность человека и его духовного мира. Можно не касаться наиболее глубинных «пластов» психики и сознания человека, которые в перспективе могут представлять тему специального исследования не только для философов, но и для представителей других наук. Но нельзя упускать из виду все реальное многообразие проявлений внутреннего духовно-нравственного мира человека.

Феномен духовности — это не только и не столько общее эмоциональное или психическое состояние человека, — прежде всего это внутренний мир его чувств, мир сочувствований и сопереживаний. Наряду с сознанием, этот предельно сложный феномен выражает отношение человека к реальной действительности, которая воспринимается им не только разумом, но и чувствами, исходящими из ядра его сознания и глубин человеческого сердца. Если сознание «предписывает» человеку что делать в той или другой ситуации, то душа «подсказывает» ему как он должен поступить в этой ситуации, руководствуясь исключительно гуманными, благовидными намерениями, сопереживая совершаемые им поступки. Не случайно Гегель определяя душу человека как его «мыслящее сердце». Однако сам по себе разум не только не гарантирует высоких духовно-нрав-

<sup>1</sup> Bondarenko N. G., Chirkov A. N., Shalbarova I. M., Belova L. V. Education as indicator of modernization processes of modern society. В сборнике: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 3rd International symposium 2014. С. 67.

<sup>2</sup> Chirkov A. N., Bondarenko N. G., Altyinnikova E. N. Humanitarian picture of the world in modernist philosophy. В сборнике: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 3rd International symposium 2014. С. 306.

ственных качеств человека, но зачастую услужливо предлагает прагматическому сознанию весьма убедительное оправдание для неблагоприятных поступков.

Поэтому под духовной жизнью личности мы понимаем не просто сознание или психику, а неотчуждаемый от человека, непосредственно данный ему мир чувств, его эмоциональный и интеллектуальный уклад, определяющий целостность его чувственно-интеллектуального восприятия мира, а также аксиологическую обусловленность его социопсихической жизни.

Отсюда следует, что введение понятия духовности в культурологическом и философско-антропологическом контексте не только возможно, но и наиболее целесообразно. Это необходимо при определении не утилитарно-прагматических ценностей, узконаправленно мотивирующих поведение человека и его внутреннюю жизнь, а тех высших ценностей, на основе которых решаются смысложизненные проблемы<sup>1</sup>, обычно выражающиеся для каждого человека в системе «вечных вопросов» человеческого бытия.

Ценности — спорный и неоднозначный термин. По мнению Г. Риккерта «... ценность противопоставляет реальной действительности. Ценности не представляют собой действительности, ни физической, ни психической. Сущность их состоит в их значимости, а не в их фактичности»<sup>2</sup>. «Жизнь может быть только средством, и ценность ее поэтому зависит лишь от ценности целей, которым она служит»<sup>3</sup>. Вопрос о том: А существуют ли ценности? — решается Г. Риккертом так: о ценностях нельзя говорить, что они существуют или не существуют, но только то, что они значат или не имеют значимости.

Дефиниция понятия «ценности» предполагает, что для человека, группы, класса или общества в целом, все объекты окружающего мира имеют значимость, которая определяется не их свойствами как таковыми, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений<sup>4</sup>. Значимость этих объектов может быть как положительной, так и отрицательной. Из этого следует, что ценность невозможна без оценочной деятельности человека, который отбирает новое, жизнеспособное по определенным параметрам и культивирует его<sup>5</sup>. При этом конечный результат этой деятельности зависит не только от того, кто действует (субъект) или на что направлена эта деятельность (объект), но и от того, как совершается данный процесс, какие способы, приемы, средства при этом применяются<sup>6</sup>. Ницше устами Заратустры уточнял: «Жить не мог бы народ, не умея он оценивать»; «Скрижаль высших благ висит над каждым народом. Вглядись, то скрижаль его преодолений... То похвально, что ему трудно дается; что непреложно и трудно, то называет он добром; а что из крайней нужды вызволяет: самое редкое, самое трудное он нарекает священным». И потому у каждого народа свои, особенные ценности — «хочет он сохранить для себя, так не должен он оценивать так, как оценивает сосед. Многое, что одобрял один народ, в глазах другого было посмешищем и позором... Впрямь, люди сами дали все их добро и зло... Человек впервые вложил ценности в вещи, чтобы сохранить себя, — он создал смысл вещей и человеческий смысл!»<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г. Морально-правовые и политические аспекты свободы в контексте принципа детерминизма // Право и политика. 2011. № 12. – С. 2020.

<sup>2</sup> Риккерт Г. О системе ценностей // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998. – С. 365.

<sup>3</sup> Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности // М.: Логос, 1912–1913. Кн. I и II. – С. 35.

<sup>4</sup> Бондаренко Н. Г. Философско-теоретические основания моделирования социальных процессов в современной социологии // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 5. – С. 111.

<sup>5</sup> Казначеева И. А., Бондаренко Н. Г., Чирков А. Н. Социальные функции знания в современном обществе. Пятигор. гос. технол. ун-т. – Пятигорск, 2006. – С. 32.

<sup>6</sup> Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г., Бабаян И. Р., Чирков А. Н. Традиция как механизм социальной трансляции ценностей. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2012. – С. 6.

<sup>7</sup> Ницше Ф. Сумерки богов. – М., 1995. – С. 37.

Проблема ценностей связана с вопросом о смысле человеческого бытия. Формула «смысла жизни», введенная Ф. Ницше, включает в себя вопросы: Что есть ценного в жизни? Чем она вообще ценна? Очевидно, что каждая эпоха развития человечества отвечала на эти вопросы по-своему, создавая свою систему ценностей, т. е. мир ценностей историчен, система ценностей формируется естественным путем, источник возникновения ценностей — социальный опыт.

Ценностное сознание общества во всей своей сложности и многоаспектности выступает сегодня объектом пристального внимания представителей самых разных наук, фокусирует в себе многие острые проблемы современности. Особое место в ряду этих проблем занимает онтологический анализ явлений что есть «ценность» и «ценностные ориентации» и кто является субъектом ценностного сознания. Это обусловлено в значительной степени условиями переходного состояния нашего общества, неопределенностью на данном этапе его ценностной системы, кризисом духовных оснований жизни людей<sup>1</sup>. Структурная и институциональная перестройка, ценностные разломы в убеждениях самых разных поколений, статусных групп, субъектов общественных интересов чревата возможностями, как разрушения, так и возрождения социума на новой ценностно-смысловой, экономической, политической и духовной основах. Поскольку общество сегодня лишено многих внутренних стабилизирующих факторов, противодействующих его собственному кризису и даже коллапсу, постольку необходимо тщательное изучение структуры и динамики ценностей и ценностных ориентаций.

По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей как объектов ценностных отношений, может оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого. Ценность как понятие определяет значимость чего-либо в отличие от существования объекта или его качественных характеристик.

В философии проблема ценностей рассматривается в неразрывной связи с определением сущности человека, его творческой природы, его способности созидать мир и самого себя в соответствии с мерой своих ценностей. Человек формирует свои ценности, постоянно разрушает противоречия между сложившимся миром ценностей и антиценностей, использует ценности как инструмент поддержания своего жизненного мира, защиту от разрушающего воздействия энтропийных процессов, угрожающих рождаемой им реальности. Ценностный подход к миру требует рассмотрения объективной реальности как результата человеческого самоутверждения; мир при таком подходе — прежде всего реальность, освоенная человеком, превращенная в содержание его деятельности, сознания, личностной культуры<sup>2</sup>.

На основании своих ценностных представлений люди не только оценивают сущее, но и выбирают свои поступки, требуют и добиваются справедливости, осуществляют то, что является для них благом. Исходя из этого Е. В. Золотухина-Аболина определяет ценности как внерациональный регулятив<sup>3</sup>. Действительно регулируемое обращение к ценностным критериям поведения в конечном счете ориентировано на достижение максимального эмоционального комфорта, являющегося психофизическим знаком достижения конкретной цели, связанной с утверждением той или иной ценности.

По мнению Н. С. Розова ценностное сознание претендует на роль ведущей формы мировоззрения в наступающей исторической эпохе. Он считает, что «... Ценности в рамках ценностно-

<sup>1</sup> Shebzukhova T. A., Bondarenko N. G. Daily occurrence in structure and the content of historical knowledge. В сборнике: The Second International Conference on History and Political Sciences Vienna, 2014. – С. 42.

<sup>2</sup> Бондаренко Н. Г. Типология ценностей в социальной динамике современности // Современная наука и инновации. 2013. – № 1. – С. 80–81.

<sup>3</sup> Золотухина-Аболина Е. В. Повседневность: Философские загадки. М., Ника-Центр Серия, 2006. – С. 84.

го сознания как новой формы мировоззрения, во-первых, выходят из подчиненного положения; во-вторых, вбирают в себя и переосмысливают все разнообразие имеющихся мировоззрений, поскольку становятся уже насущно необходимыми коммуникация и поиск продуктивных компромиссов между представителями этих разных мировоззрений... Понятие «ценностное сознание» не сводится к сочетанию значений двух слов, составляющих это название. Это понятие строится, прежде всего, нормативно: ценностное сознание — основанная на ценностях форма мировоззрения, которая удовлетворяет установленным выше требованиям»<sup>1</sup>.

Таким образом, ценность нельзя свести только к вещественной (субстанциальной) стороне предмета, или к идеальному (сверхчувственному), к которому стремится субъект. Ценность есть единство вещественного и невещественного (сознательно-идеального), и только наличие этого единства позволяет нам говорить об этом термине.

### Список литературы:

1. Бондаренко Н. Г. Типология ценностей в социальной динамике современности // Современная наука и инновации. 2013. – № 1.
2. Бондаренко Н. Г. Философско-теоретические основания моделирования социальных процессов в современной социологии // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 5. С. 110–114.
3. Золотухина-Аболина Е. В. Повседневность: Философские загадки. М., Ника-Центр Серия, 2006.
4. Казначеева И. А., Бондаренко Н. Г., Чирков А. Н. Социальные функции знания в современном обществе. Пятигор. гос. технол. ун-т. – Пятигорск, 2006.
5. Ницше Ф. Сумерки богов. – М., 1995.
6. Риккерт Г. О системе ценностей // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998.
7. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности // М.: Логос, 1912–1913. Кн. I и II.
8. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1998.
9. Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г., Бабаян И. Р., Чирков А. Н. Традиция как механизм социальной трансляции ценностей. – Пятигорск: РИА-КМВ, 2012.
10. Шебзухова Т. А., Бондаренко Н. Г. Морально-правовые и политические аспекты свободы в контексте принципа детерминизма // Право и политика. 2011. № 12. С. 2018–2021.
11. Bondarenko N. G., Chirkov A. N., Shalbarova I. M., Belova L. V. Education as indicator of modernization processes of modern society. В сборнике: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 3rd International symposium 2014. С. 64–69.
12. Chirkov A. N., Bondarenko N. G., Altynnikova E. N. Humanitarian picture of the world in modernist philosophy. В сборнике: Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 3rd International symposium 2014. С. 304–309.
13. Shebzukhova T. A., Bondarenko N. G. Daily occurrence in structure and the content of historical knowledge. В сборнике: The Second International Conference on History and Political Sciences Vienna, 2014. С. 40–45.

<sup>1</sup> Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1998. – С. 45.

Goshko Anna Sergeevna,  
St. Petersburg GBOU high school № 642  
schoolgirl, grade 10  
E-mail: [ukg-consulting@rambler.ru](mailto:ukg-consulting@rambler.ru)

## FEATURES INTRAINDIVIDUALNOSTI TEENAGERS AGED 15–18 YEARS

Гошко Анна Сергеевна,  
ГБОУ гимназия № 642 г. Санкт-Петербурга  
ученица, 10 класс  
E-mail: [ukg-consulting@rambler.ru](mailto:ukg-consulting@rambler.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИНТРАИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ВОЗРАСТЕ 15–18 ЛЕТ

*«Расшифровать человека — значит, в сущности  
попытаться узнать, как образовался мир  
и как должен продолжать образовываться»*

Б. Г. Ананьев

Как известно, важнейшей для подростков сферой жизнедеятельности является общение со сверстниками. Для них она намного важнее и значимее, чем думает об этом его взрослое окружение — родители и учителя. Это ведет к недооценке переживаний подростка и его проблем с товарищами старшими. В результате: противопоставление себя взрослому, стремление к автономии, проявление грубости, нарочитости поведения. Подросток начинает поступать наперекор желаниям и требованиям взрослых, игнорирует замечания и просьбы. Мы решили изучить данный феномен.

Основанием для исследования послужило положение об интраиндивидуальных свойствах структуры личности как системы ее субъектных отношений к другим и к себе, постоянно реализующихся в интериндивидуальной сфере жизни, влияющей на деятельность и образ жизни (Б. Г. Ананьев).

Желание идти против установленных норм в обществе, оппозиционное, гиперактивное, агрессивное поведение наиболее ярко проявляется у подростков в возрасте 15–18 лет. Это определяет актуальность нашей работы. При первых проявлениях данного отклоняющегося поведения возможно проведение психокоррекционной работы с подростками, с целью предотвращения перехода их поведения в более негативное. На основе полученных результатов нами были предложены варианты решения этой проблемы.

В ходе теоретического обзора трудов Ананьева, Петровского, Ковалева и других мы выяснили, что интраиндивидуальная структура представляет собой систему субъективных отношений личности к другим и к самой себе, т. е. совокупность психических свойств, составляющих индивидуальность человека. Интраиндивидуальность включает пять иерархически связанных подструктур (психические процессы; состояния; свойства личности; сенсорные и мнемические функции; мотивация с потребностями и установками), как внутреннее психическое образование самой личности. На наш взгляд, интраиндивидуальная структура является важнейшим механизмом, имеющим большое влияние на поведение подростков в обществе.

Мы изучили особенности личности, характерные для подросткового возраста. Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием подросткового возраста считал чувство взрослости — возникающее представление о себе уже как не о ребенке, а о самостоятельной и взрослой личности. Своеобразие заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям,

но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими. Кроме того, в этом возрасте происходят серьезные изменения в мотивационной сфере и в самооценке.

Происходящие в подростковом возрасте изменения также касаются поведения. Подростки могут совершать действия, не соответствующие законам, правилам и социальным установкам. Такое поведение называется отклоняющимся. В нашей работе мы рассмотрели несколько классификаций отклонений в поведении и выбрали для изучения негативизм — немотивированное поведение субъекта, проявляющееся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям других индивидов или социальных групп. Наш выбор связан с актуальностью данного поведения. Все чаще мы можем наблюдать негативизм среди старшеклассников в образовательных учреждениях. Психологической основой такого поведения является установка субъекта на несогласие, отрицание определенных требований, форм обращений, ожиданий членов той или иной социальной группы.

Мы провели наше исследование, чтобы выяснить не только особенности интраиндивидуальной структуры подростков в выбранном нами возрасте, но и понять различия в интраиндивидуальных структурах старшеклассников с обычным поведением и проявляющих негативизм. Это помогло нам понять истинные причины данного отклоняющегося поведения и предложить варианты решения этой проблемы в общеобразовательных учреждениях.

Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. Выборкой являются 60 учащихся старших классов в возрасте 15–18 лет. Мы разделили ее на две группы — 1-ю экспериментальную (подростки с негативизмом) и 2-ю контрольную (подростки с обычным поведением) на основании заполненных экспертами карт наблюдений и протестировали подростков обеих групп с помощью выбранных методик.

Тестирование с помощью шкалы самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С. Я. Рубинштейна показало, что среди проявляющих негативизм участников преимущественно подростки с адекватной самооценкой (74%). У 26% тестируемых этой группы завышенная самооценка. Подростков с заниженной самооценкой выявлено не было. Среди подростков 2-ой группы 77% имеют адекватный уровень самооценки, 13% — завышенный и 10% — заниженный. Отличительной особенностью данной группы так же является то, что у 43% исследуемых выражен конфликт между тем, к чему подросток стремится и тем, что он считает для себя возможным. Для 13% исследуемых в этой группе уровень притязаний не служит стимулом личностного развития.

Далее в своей работе мы использовали опросник Басса-Дарки для диагностики агрессии у старшеклассников. Она показала, что уровень агрессивности у подростков, проявляющих негативизм, выше нормы, тогда как у подростков с обычным поведением находится в ее пределах.

Тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева (методика СЖО) показал, что для подростков 1-й группы (с негативизмом) характерно наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Но у 33% представителей этой группы обнаружены признаки неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. У 41% подростков 2-й группы обнаружено отсутствие целей в будущем, и 26% представителей старшеклассников с обычным поведением не удовлетворены своей жизнью в настоящем.

Нами также были выявлена степень удовлетворения основными базовыми потребностями у подростков обеих групп с помощью диагностической методики. У представителей 1-й группы в зоне неудовлетворенности находятся следующие потребности: материальные (у 71% участников), потребности в признании (у 85,7%), потребности в самовыражении (у 42,8%). У подростков 2-й группы в зоне неудовлетворенности находятся потребности в безопасности (у 40%), социальные (межличностные) потребности (у 30%), потребности в самовыражении (у 20%).

Все результаты мы обработали с помощью U-критерия Манна-Уитни и доказали значимость различий в полученных показателях.

Таким образом, интраиндивидуальная структура личности подростков действительно влияет на их поведение в обществе. Причинами негативизма являются особенности в ее структуре,



а именно: высокая агрессивность и неудовлетворенность потребностей в самовыражении и признании.

Мы предлагаем следующие варианты решения данной проблемы:

1. Проводить беседы и тренинги для подростков, проявляющих негативизм, чтобы помочь им снизить уровень агрессивности. Вовлекать таких ребят в общественную деятельность, давать им ответственные задания и создавать условия для их позитивного проявления себя, положительно оценивать их старания и успехи. Удовлетворение потребности в признании и самовыражении таких подростков поможет устранить негативизм как форму их поведения.

2. Подросткам с обычным поведением избавиться от их внутреннего конфликта между требованиями к себе и собственными возможностями поможет положительная оценка их стараний и успехов. Проведение коллективных работ создаст позитивную социальную среду в классе, позволит подросткам удовлетворить межличностные потребности и улучшить мнение о себе. Вера в свои возможности и адекватный уровень притязаний являются необходимым элементом для появления у ребят целей и стремлений в жизни.

Полученные результаты могут помочь понять причины перечисленных отклонений в поведении подростка, распознать их заранее и конструктивно решить связанные с ними затруднения, уточнить психологические характеристики данных подростков для проведения с ними профилактических мероприятий, быть использованы для привлечения внимания к данной проблеме.

#### Список литературы:

1. Аллахвердов В. М., Богданова С. И. и др.; Психология: учеб. / – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2005. С. 214–217.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология человека. Избранное. – СПб.: Санкт-Петербург, 1997. – 90 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
5. Иванов С. А., Диссертация «Психологические факторы и коррекция отклоняющегося поведения подростков», 2006.
6. Истратова О. Н. Большая книга подросткового психолога. – Изд. 3-е. Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 636 с.
7. Майсак Н. В., Диссертация «Личностные особенности младшего подростка с девиантным поведением», 2001.
8. Марьяненко Д. А., Диссертация «Черты личности и особенности актуальной самооценки», 2006.
9. Сапогова Е. Е. Психология развития человека, 2001.
10. Щербатых Ю. В. Общая психология. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.
11. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Мн.: НИО, 1997. – 198 с.

*Danyushevskaya Galina Aleksandrovna,  
Psychological Diagnosis and Consulting City Centre,  
Rostov-on-Don, Russia, psychologist  
E-mail: Danushevskaya@mail.ru*

*Melnikova Elena Leonidovna,  
Academy of Teacher Training,  
Moscow, Russia, Ph. D. in Psychology, Docent  
E-mail: pronin-yr@mail.ru*

## **PROBLEM-BASED DIALOGUE TECHNOLOGY AND PRIMARY SCHOOL PUPILS' PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS DEVELOPMENT**

*Данюшевская Галина Александровна,  
Городской центр диагностики и консультирования  
(г. Ростов-на-Дону), психолог  
E-mail: Danushevskaya@mail.ru*

*Мельникова Елена Леонидовна,  
Академия ПККиППРО (г. Москва), кафедра педагогики  
и психологии, кандидат психологических наук, доцент  
E-mail: pronin-yr@mail.ru*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА И РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обращает внимание педагогов на необходимость развития универсальных учебных действий (метапредметных умений), в основе которых лежат такие психические функции как внимание, память, мышление. Достижение нового образовательного результата возможно только при использовании «современных технологий деятельностного типа». Именно такой является технология проблемного диалога, позволяющая заменить урок *объяснения* нового материала уроком «открытия» знаний.

Проведенное нами лонгитюдное исследование учащихся начальной ступени позволило выявить особенности развития психических функций при разных типах обучения: три экспериментальных класса в течение четырех лет обучались по технологии проблемного диалога, три контрольных класса — традиционно, т. е. объяснительно-иллюстративным методом. В статье представляются наиболее важные результаты эксперимента.

*Развитие внимания* изучалось несколькими способами. В методике «Графический диктант» учащимся предлагалось нарисовать узор по клеточкам под диктовку (слуховое внимание) и посредством срисовывания (зрительное внимание). Кроме того, школьников просили нарисовать симметричный узор (удержание внимания при интеллектуальной деятельности). Сложность узора от первого к четвертому классу возрастала.

К концу четвертого года обучения зафиксированы следующие результаты учащихся экспериментальных и контрольных классов:

- с первого раза нарисовали узор под диктовку 83,7% (э/к) и 65,7% (к/к);
- срисовали узор правильно 97,3% (э/к) и 87,3% (к/к);
- нарисовали правильно симметричный узор 51% (э/к) и 45% (к/к);
- выполнили без ошибок все пробы графического диктанта 43% (э/к) и 35% (к/к).

Таким образом, технология проблемного диалога действительно более эффективно, в сравнении с традиционным обучением, развивает разные виды внимания учащихся.

Особенно динамично развивается *слуховое внимание*: за четыре года прирост показателей в экспериментальных классах составил 11,4%, а в контрольных — только 6%. Иными словами, при обучении проблемным диалогом слуховое внимание учащихся развивается почти в 2 раза лучше, чем при традиционной методике. Этот вывод дополнительно подтверждается контролем правильности выполнения инструкций в других тестовых заданиях. Приведем два конкретных примера.

При выполнении задания теста Гилфорда «Как можно употребить кирпич?» учащимся давалась инструкция «писать любые варианты, кроме: кирпич используется для строительства домов». В итоге, в контрольной группе нарушил инструкцию каждый второй четвероклассник (56% всех учащихся), а в экспериментальной — только каждый пятый (20%).

Показателен также пример выполнения такой простой инструкции как подпись рабочего листа по определенным правилам (вверху справа или слева; вначале имя или фамилия; указывать свой класс или нет и т. п.). Четвероклассники контрольных классов выполняли инструкцию существенно хуже (63% против 78% в экспериментальных классах), хотя исходно — в первом классе — процент детей, внимательно слушающих инструкцию учителя, был одинаков (40% и 41% в контрольной и экспериментальной группах соответственно).

Интересные данные получены о такой важной характеристике внимания как *устойчивость*. Последняя определялась по количеству детей, правильно выполнивших инструкции в начале и в конце урока. В экспериментальных классах показатели составили 39% и 75% учащихся, в контрольных классах — 20% и 67%. Иначе говоря, у обучающихся проблемным диалогом можно отметить быструю вработываемость и длительное удержание продуктивного внимания на уроке.

Различия в развитии внимания зафиксировала и нейропсихологическая методика «Сложная фигура» (авт. А. Р. Лурия). В экспериментальных классах количество учащихся, выполнивших задание на высоком уровне (срисовывавших фигуру с минимальными нарушениями, соблюдая размер и общие пропорции) к четвертому классу составило 44% против 30% в контрольных классах (Диаграмма 1). Что касается индивидуальных показателей, за четыре года обучения улучшили свои результаты 53% всех детей экспериментальных классов и только 30,8% детей контрольных классов.

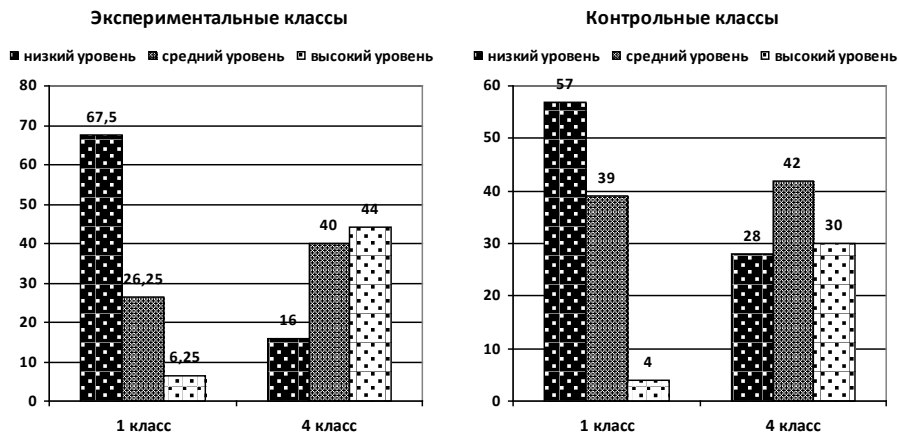


Диаграмма 1. Качество срисовывания сложной фигуры

**Развитие памяти.** Объем памяти изучался с помощью предъявления учащимся на слух десяти пар слов: не связанных по смыслу (механическая память) и связанных по смыслу (логическая память). Оказалось, что объем механической памяти учащихся практически одинаков в экспери-

ментальных и контрольных классах: соответственно 3,9 и 3,7 слова в третьем классе; 4,9 и 4,5 слова в четвертом классе. Зато логическая память у учащихся экспериментальных классов развивается быстрее: в третьем и четвертом классах они запомнили соответственно 7,3 и 8,9 слова (динамика +1,6 слова) против 6,9 и 7,5 слова (динамика +0,6) контрольной группы.

Долговременная память изучалась двумя способами:

1. Учащимся предлагалось в конце учебного дня вспомнить четыре символа, обозначающих план работы, которые были записаны экспериментатором на доске перед началом работы, а затем стерты. От первого к четвертому классу символы усложнялись и становились более абстрактными.

2. Учащимся четвертых классов предлагалось в конце урока вспомнить те слова (набор из 30 слов), которые они классифицировали в начале урока.

По результатам первой пробы, количество учащихся, безошибочно воспроизводивших символы, в экспериментальной группе возросло с 17% в первом классе до 24% в четвертом классе, а в контрольных классах — с 10% до 14%. По результатам второй пробы, в экспериментальных классах более 15 слов из первоначального списка вспомнили 20% детей (11% в контрольных классах), а меньше 10 слов — 23% детей (48% в контрольных классах). Таким образом, у обучающихся проблемным диалогом долговременная память развивается эффективнее.

**Развитие невербального интеллекта** изучалось с помощью стандартной методики «Прогрессивные матрицы Равена». По результатам теста, динамика развития невербального интеллекта в экспериментальных и контрольных классах практически одинакова (что объясняется, по-видимому, возрастными этапами созревания мозговых структур). В то же время сравнение индивидуальных результатов с возрастными нормативами показало, что к окончанию четвертого класса детей с высшим уровнем развития интеллекта в экспериментальной группе на 8,5% больше, чем в контрольной (24,3% и 15,8% соответственно). Интересен и тот факт, что учащиеся экспериментальных классов стабильно лучше решали задания на систематизацию и комбинирование (серии «D» и «E» теста).

**Развитие вербального интеллекта** (логического мышления и речи) изучалось с помощью субтеста из теста Векслера, заданий на основные мыслительные операции, речевых заданий.

По результатам субтеста Векслера, начиная с первого класса, учащиеся экспериментальной группы лучше давали определение слов: разница с контрольной группой составляла +5,3%. С каждым годом этот разрыв увеличивался, и к концу четвертого класса разница составила +11,8%. Причем в экспериментальных классах дети чаще выполняли тест на среднем и выше среднего уровне, а в контрольных — на среднем и ниже среднего уровнях. Что касается индивидуальной динамики, то в экспериментальной группе за четыре года более половины детей (54,4%) улучшили показатели выполнения теста. В контрольной же группе основная часть детей (47,7%) выполняла тест на одном и том же уровне, а каждый пятый ребенок (20,9%) ухудшил свои первоначальные показатели. По результатам субтеста Векслера в целом, количество детей, имеющих расширенный словарный запас, в экспериментальных классах составляет 95% против 75% в контрольных классах.

Результаты выполнения заданий на основные мыслительные операции представлены в Таблице 1. Они свидетельствуют о том, что у учащихся экспериментальных классов все операции мышления развиваются более эффективно, однако особо обращает на себя внимание развитие комбинаторики.

Таблица 1. – Уровень выполнения заданий на мыслительные операции

Классы	Мыслительные операции				
	Обобщение	Аналогия	Классификация	Комбинаторика	Абстрагирование
Экспериментальные	58%	58%	60%	55%	38%
Контрольные	44%	46%	50%	25%	29%
Разница	+14	+12	+10	+30	+9

С помощью специальных заданий изучались следующие показатели общего речевого развития: словарный запас, вербальное творчество, умение задавать вопросы, умение аргументировать свою точку зрения. По всем перечисленным показателям учащиеся четвертых экспериментальных классов опережают сверстников контрольных классов. Например, высокий уровень вербального творчества отмечается у 49% учеников экспериментальных классов против 33% школьников контрольных классов; по умению аргументации точки зрения результаты — 33% против 23%. Качественный анализ заданных учащимися вопросов показывает, что в экспериментальных классах больше как общее количество вопросов, так и число интересных, нестандартных вопросов, отражающих познавательную потребность и любознательность.

Таким образом, технология проблемного диалога эффективно развивает вербальный интеллект учащихся начальных классов.

**Развитие творческого мышления** исследовалось с помощью теста Торренса (в модификации Вартега) и нескольких креативных заданий типа пробы Гилфорда «На что можно употребить кирпич?».

Главный результат теста Торренса отражен на Диаграмме 2 и может быть прокомментирован следующим образом. В экспериментальных классах количество детей с высоким уровнем творческого мышления стабильно увеличивалось и достигло к концу четвертого класса показателя 45%, тогда как в контрольных классах количество таких детей даже уменьшилось и составило всего 10%.

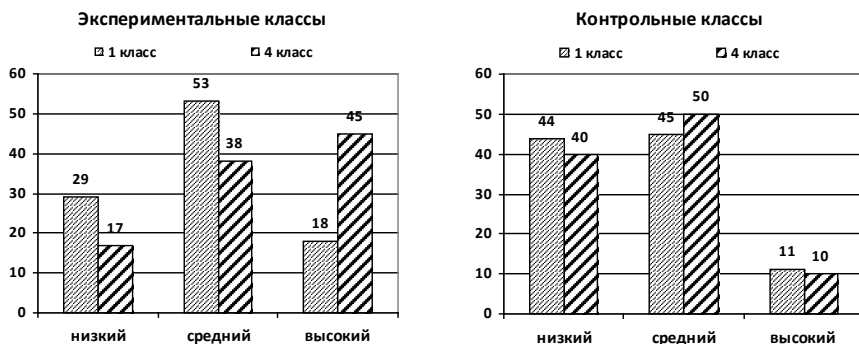


Диаграмма 2. Уровни развития творческого мышления

Тест Торренса позволил также оценить отдельные показатели творческого мышления. По главному из них — оригинальности — в экспериментальной группе отмечаются стабильно высокие показатели (49% в 1 классе и 54% в 4 классе, против 27% и 39% в контрольной группе). Что касается других сторон творческого мышления, то динамика прироста этих показателей отчетливо видна в Таблице 2: если в первом классе показатели в контрольной группе на 3–6% превосходили показатели экспериментальной группы, то в 4 классе все стороны творческого мышления в контрольных классах уже на 10–19% ниже.

Результаты задания Гилфорда «На что можно употребить кирпич?» показали, что в экспериментальных классах количество высказываемых учениками идей больше (в 1,67 раза), а качество их оформления — выше (60% четких формулировок против 45% в контрольных классах). Оригинальные идеи чаще высказывали учащиеся экспериментальных классов (21% против 10%), а стереотипные идеи — учащиеся контрольных классов (62,5% против 39%).

Творческое мышление учащихся проявляло себя и в других заданиях. Так, например, анализ рисунков детей на свободную тему показывает, что в экспериментальных классах интересных своей идеей рисунков было почти в два раза больше, чем в контрольных классах (33% против 17%). Кроме

того, содержание рисунков учеников экспериментальных классов чаще отражало хобби, увлечения, интересы (53% против 32%), что указывает на формирование творческой личности.

Таблица 2. – Показатели развития сторон творческого мышления

Критерии по методике Торренса в модификации Вартега (10 кругов)		Гибкость	Синкретизм (перенос опыта)	Тип мышления «синтетический»	Проработка деталей	Рисунок в цвете (эстетический компонент творчества)	Небрежность рисунка
1 – е классы	<i>Экспериментальные</i>	51%	30%	22%	11%	31%	
	<i>Контрольные</i>	51%	35%	25%	15%	37%	
Разница показателей		0	– 5	– 3	– 4	– 6	
4-е классы	<i>Экспериментальные</i>	70%	49%	37%	31%	24%	2%
	<i>Контрольные</i>	55%	39%	27%	12%	12%	7%
Разница показателей		+ 15	+ 10	+ 10	+ 19	+ 12	– 5

Таким образом, результаты лонгитюдного исследования убедительно свидетельствуют о том, что технология проблемного диалога действительно более эффективно, чем традиционная методика объяснения нового материала, развивает внимание, память и мышление учащихся начальных классов.

### Список литературы:

1. Данюшевская Г. А. Влияние проблемно-диалогического обучения на творческое и личностное развитие младших школьников // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. – С. 12–13.
2. Данюшевская Г. А., Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога и личностное развитие учащихся // Начальная школа плюс до и после. – 2012. - № 9. – С. 17–21.
3. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М.: АПКИПРО, 2002. – 168 с.
4. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие. – М.: АПКИППРО, 2013. – 138 с.

*Saripbekova Aigul Turysbekovna,  
Southern Kazakhstan  
state university of M. Auyezov,  
Lecturer, faculty of Physical culture and sport  
E-mail: Lunagul.77@mail.ru*

## **THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL TRAINING AND COMPETENCE OF TEACHERS**

*Сарипбекова Айгуль Турысбековна,  
Южно-Казахстанский государственный университет  
имени М. Ауезова,  
преподаватель, факультет Физической культуры и спорта  
E-mail: Lunagul.77@mail.ru*

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ**

Состояние современного общества требует не только нового подхода к образованию, как одного из важнейших звеньев воспитания человеческой личности, но и серьезного переосмысления самого понимания жизни человека, развития у него способности делать осознанный выбор, ставить перед собой достойные приоритеты. Это возможно, если личность будет способна не только удовлетворять свои физические и материальные потребности, но и стремиться к духовной и нравственной самореализации, позволяющей проникать в свою собственную сущность и осознавать смысл своей жизни. При такой постановке вопроса на первый план образовательного процесса выходит не когнитивная подготовка учащегося, а формирование в нем человека, способного глубоко осмысливать происходящее, видеть позитивные пути решения жизненных проблем и находить силы воплощать их в собственной жизни и жизни окружающих. Тут возникает вопрос о том, какой должна быть психологическая подготовка будущего педагога, чтобы он мог способствовать развитию таких качеств личности учащегося? Осознание роли педагога в современном образовании должно быть направлено, прежде всего, на возвращение в педагогическую деятельность призвания быть воспитателем-наставником, и главным образом, в духовно-нравственных вопросах. Первоначальная цель образования состоит не в развитии интеллектуальной и познавательной сторон человека, а в развитии его нравственно-духовных качеств. Древние видели смысл образования в том, чтобы научить человека делать не только умное, но лучшее и доброе в своей жизни. Всем известны слова великого мыслителя аль-Фараби о том, что обучение без воспитания приведет человечество к катастрофе. Классики педагогики выделяли приоритетность нравственного и личностного развития учащихся в образовании. Отсюда вытекает аксиома, что важная составляющая в педагогическом процессе является психологическая подготовка как учащихся, так и педагогов. Психологическая подготовка понимается как вид формирования личности, цель которого — выявление индивидуально-психологических особенностей, развитие мотивации и способностей путем привлечения и активизации внутренних психологических ресурсов личности для обеспечения успешной деятельности (Л. П. Гримак, А. Н. Захарова). Результатом психологической подготовки является определенный уровень психологической готовности личности к деятельности, выражающийся в становлении и укреплении когнитивных, мотивационных, коммуникативных, рефлексивных, творческих и нравственно-духовных характеристик внутреннего мира и поведения. Ценным приоритетом является профессиональная компетентность педагога, которая представляет собою определенный уровень владения основными функциями воспитательного процесса и сформированность необходимых

для этого качеств и умений. Компетентность описывается нормативными признаками профессиональной деятельности<sup>1</sup>. В отличие от этого профессионализм педагога-воспитателя представляет собой личностный уровень владения профессией, связанный с духовно-нравственной ориентацией знаний, мотивов, ценностей, смыслов, самооценок, коммуникативных умений педагога.

Психологическая подготовка педагога как специалиста по развивающему влиянию на личность растущего человека — важнейшая сторона реформирования образования в нашей стране. Во многих психолого-педагогических источниках психологическая подготовка к педагогической деятельности рассматривается как процесс формирования совокупности и системы психических образований — представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к созданию условий для развития и саморазвития личности учащегося.

Профессиональные задачи, стоящие перед учителем современной школы совсем не сводятся к знанию общих закономерностей формирования и развития учащегося в ходе учебной деятельности, формальному пониманию того, что обучение ведет к своей цели. Педагог должен владеть системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций и предметных методик; системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; системой знаний о закономерностях психического развития, факторах, способствующих личностному росту; знать особенности детей с отклонениями в развитии; направлять саморазвитие и самовоспитание личности; системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения; соблюдать права и свободы обучающихся; уметь оказывать социальную помощь и поддержку учащимся; обладать системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, о современных психолого-педагогических технологиях; владеть технологиями развивающего обучения; уметь организовать внеучебную деятельность учащихся; владеть основными психолого-педагогическими критериями применения компьютерной техники в образовательном процессе. Кроме того, согласно стандарту учитель: умеет отбирать оптимальные приемы обучения и воспитания, обеспечивающие эффективную учебную деятельность, активность, самостоятельность, познавательный интерес учащихся; осуществлять индивидуальный подход к учащимся, сочетать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность школьников в учебной и внеучебной работе, влиять на развитие коллективных отношений в классе; формировать у учащихся навыки культурного поведения; способен осознавать и адекватно оценивать свои возможности педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста; владеет знаниями о семье и семейных отношениях, современными методами и формами педагогического просвещения родителей; умеет психологически грамотно строить взаимоотношения с родителями. Существенно изменилось понимание сущности профессионально-педагогической деятельности учителя, а следовательно, и практика ее реализации<sup>2</sup>. Изучение изменений профессионально-педагогической деятельности особенно актуально в современных условиях модернизации образования в Казахстане, поскольку именно учитель стоит на передовой изменений, и без его активного, вдумчивого участия эти изменения невозможны.

Исследование изменений профессионально-педагогической деятельности современного учителя позволяет не только обеспечить изменения в современном образовании, но и построить долгосрочные прогнозы на будущие изменения, что, в свою очередь, станет гарантией подготовки учительских кадров, которые смогут обеспечить качество образования, отвечающего потребностям современного общества.

<sup>1</sup> Лукьянова Н. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. С. 84.

<sup>2</sup> Волкова А. А. Психология и педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. С. 56.



Агрессивное поведение подрастающего поколения носит глобальный характер и доказательством тому служат случаи, когда подростки наносят непоправимый вред. Современные условия ставят педагога в жесткие рамки социальных отношений. До сих пор актуальны исследования известного ученого В. А. Кан-Калика<sup>1</sup>, который выделял следующие стили педагогического общения, знание которых во многом определяет уровень психолого-педагогической грамотности педагогов:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего советника, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении — со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании — со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель-ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Безусловно, психологическая подготовка будущего педагога берет начало в стенах высшего учебного заведения, где уже на первоначальном этапе студенты должны осознать тот факт, что профессия педагога является ответственной, сложной, многогранной, которая совершенствуется под влиянием глобальных изменений, и все же требующей любви, самоотдачи и желания работать с детьми. Современная школа диктует новые правила, базирующиеся на знаниях основ конфликтологии, психологии девиантного поведения детей и подростков, психосоматики и это прерогатива не только школьных психологов.

### Список литературы:

1. Лукьянова Н. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. С. 84.
2. Волкова А. А. Психология и педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. С. 56.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение 1987. С. 96.

---

<sup>1</sup> Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении Просвещение М., 1987. С. 96.

*Umarova Fotima Abdurahimovna,  
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,  
Teacher at Professional Education Faculty  
E-mail: umarova-fotima@mail.ru*

## THE PSYCHE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

*Умарова Фотима Абдурахимовна,  
Низомий номидаги Тошкент Давлат Педагогика Университети,  
Касбтаълими факультети ўқитувчиси  
E-mail: umarova-fotima@mail.ru*

### КИЧИК МАКТАБ ЁШДАГИ ЎҚУВЧИЛАР ПСИХИКАСИ

Кичик мактаб ёшидаги шахснинг тараққиётида ҳал қилувчи силжишлар даври бўлмаса ҳам (бизнинг фикримизча, бундай давр ўсмирлик давридир) шунга қарамай, бу даврда шахснинг таркиб топиши етарли даражада сезиларли юз беради. Ахлоқий нормалар ва хатти-ҳаракат қоидаларини ўзлаштириш. Кичик мактаб ёшидаги даврда ахлоқий хатти-ҳаракат пой-девори қўйилади, ахлоқий нормалар ва хатти-ҳаракат қоидалари ўзлаштирилади, шахснинг ижтимоий йўналиши таркиб топа бошлайди. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларнинг ахлоқий онглари I синфдан IV синфгача бўлган давр мобайнида муҳим ўзгарिशларга учрайди. Бу ёшнинг охириги даврларига келиб ахлоқий билимлар, тасаввурлар ва мулоҳазалар сезиларли даражада бойийди, анча англаб бўлади, турли-туманликка эга бўлади, умумийлашади. I ва II синф ўқувчиларининг ахлоқий мулоҳазалари ўз хатти-ҳаракатлари тажрибасига ва ўқитувчилар ҳамда ота-оналарнинг конкрет кўрсатмалари ва тушунтиришларига асосланади (бундай кўрсатмаларни болалар кўпинча мазмуни ҳақида ҳамма вақт ҳам ўйлаб ўтирмай, такрорлай берадилар). III ва IV синф ўқувчилари эса ахлоқий мулоҳазаларида ўз хатти-ҳаракатлари тажрибасига (бундай тажриба табиий равишда бойиб боради) ва катталарнинг кўрсатмаларига (бундай кўрсатмалар эндиликда анча англаб идрок қилинади) асосланиш билан бирга, бошқа кишиларнинг тажрибаларини ҳам анализ қилишга интилади. Бадиий адабиётларни ўқиш ва болалар учун чиқарилган кинофильмларни кўриш анча катта аҳамият касб этади. Ахлоқий хатти-ҳаракатлар ҳам худди шундай таркиб топади. 7–8 ёшдаги болалар кўпинча тўғридан-тўғри катталарнинг, жумладан ўқитувчининг кўрсатмалари билан ижобий ахлоқий ишларни амалга оширадилар. III — IV синф ўқувчилари ташқаридан бўладиган кўрсатмани кутиб ўтирмай, бундай ижобий ахлоқий ишларнинг қанчадан-қанчасини ўз ташаббуслари билан амалга оширадилар. Кичик мактаб ёшидаги болаларда намоён бўладиган характерологик хатти-ҳаракатларни ҳамма вақт ҳам муносабатлар амалга ошириладиган барқарор ва мустахкам хатти-ҳаракат формалари деб бўлавермайди. Кичик мактаб ёшидаги даврда характер эндигина таркиб топа бошлайди. Кичик мактаб ёшидаги болаларда характерологик хатти-ҳаракатлар ўзининг беқарорлиги ва қарама-қаршилиги билан фарқ қилиши мумкин. Шу муносабат билан баъзан улардаги ўткинчи психик ҳолатларни хато равишда характер хислатига қўшиб юбориш мумкин. Н. Д. Левитов бу хатога шундай бир мисол келтиради. I-синф ўқитувчиси ўз ўқувчи қизларидан бирини ҳар қандай ишни охиригача етказа оладиган, қийинчиликларни енга оладиган матонатли қиз деб ҳисоблар эди. Бироқ тажрибали психолог томонидан ўтказилган кўзатишдан маълум бўлишича, ўқувчи қиздаги матонат фақат маълум шароитдагина майдонга келадиган вақтинча, яъни ўткинчи психик ҳолат экан. Ўқувчи қиздаги матонат, ўз дугонасининг намунали хатти-ҳаракатини кўрганда ва дугонасининг фаолияти муваффақиятли бўлганда намоён бўлган. Муваффақиятсизлик қизчани издан чиқариб қўйган. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларнинг хатти-ҳаракатларида олий нерв фаолиятининг типологик хусусиятлари анча аниқ ва ёрқин намоён бўлади. Бу хусусиятлар кейинчалик бориб одатда ҳаётда таркиб топган хатти-ҳаракатларнинг одатдаги шакллари билан қопланади (ёки психологларнинг айтишларига кўра, ниқобланади). Ўз-ўзидан равшанки, бу ҳол тарбиялаш вазифасини ҳеч бир соқит қилмайди: И. П. Павловнинг кўрсатишича, нерв

систеадаси гоят даражада пластик бўлиб, ташқи таъсир натижасида айрим ўзгаришларга қобилдир. Бундан ташқари, биз била-мизки, типологик хусусиятларнинг намоён бўлишини онг томонидан назорат қилиш имконияти бор. Ўқувчиларни ўзларида бундай хусусиятларни назорат қилишга ўргатиш зарур. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчи характери ўзининг айрим хусусиятлари билан фарқ қилади. Даставвал улар характерининг импульсивлиги (беихтиёрлигини), уларнинг ўйламасдан ва барча хотлатларни ҳисобга олмай, бевосита импульслар, майлар ва тасодифий сабаблар таъсири остида дарҳол ҳаракат қилишга мойилликларини кўрсатиб ўтамыз. Бу ҳодисанинг сабаби ёш муносабат билан хатти-ҳаракатларни ирода орқали Шунинг учун кичик мактаб ёшидаги ўқувчилар томонидан мактабнинг ички тартибини бўзиш ҳодисаларини интизомсизлик деб тушунтириб бўлмайди. Ироданинг умуман етишмаслиги ҳам ёш хусусияти ҳисобланади. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчи (хусусан 7 ва 8 ёшли болалар) ўз олдига қўйган мақсадни ўзоқ муддат давомида кўзлаб боришни, қийинчилик ва тўсиқларни қатъиятлик билан енгишни ҳали билмайди. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчи муваффақиятсизликка учраган пайтда ўз кучига ва имкониятларига бўлган ишончни йўқотиб қўйиши мумкин. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларнинг характерига хос ёш хусусиятларига меҳрибонлик, билимга қизиқувчанлик, тўғрилиқ, ишонувчанлик, каби ижобий хислатлар ҳам киради. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларнинг муҳим ёш хусусиятларидан бири тақлидчанликдир. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчилар катта ёшдаги кишиларга ва баъзи тенгқурларига, шунинг билан бирга яхши кўрган китоблари ва кинофильмлардаги қаҳрамонларга тақлид қилишга интиладилар. Бу бир томондан, шахсий намуна орқали шахснинг ижтимоий қимматини ҳислатларини тарбиялаш имконини беради, иккинчи томондан эса, айрим хавф ҳам сабаб бўлиши мумкин, чунки кичик мактаб ёшидаги ўқувчи фақат ижобий томонларнигина қабул қилмайди. Агар катта ёшли ўқувчининг чаққонлик билан волейбол ўйнаётгани биринчи синф ўқувчисига ёқиб қолса, унинг ҳамма қилиқларини шундайлигича кўчириб олади: катта ёшли ўқувчининг лапанглаб юришига, қўпол ибораларига, бесўнақай қилиқларига тақлид қила беради. Кичик мактаб ёшидаги ўқувчилар жуда эмоционалдилар. Бу эмоционаллик шу нарсада кўринадики, биринчидан, кичик мактаб ёшдаги болаларнинг идроклари, кўзатишлари, ҳаёллари, ақлий фаолиятлари одатда эмоционал бўёқларга бой бўлади. Иккинчидан, кичик мактаб ёшидаги болалар (хусусан, I ва II синф ўқувчилари) ўз ҳиссиётларини тийиб тура олмайдилар, бу ҳиссиётларнинг ташқи жиҳатдан намоён бўлишини назорат қила олмайдилар. Болалар ўз хурсандчиликларини, ташвишларини, ғамгинликларини, кўркувларини, қаноат ҳосил қилганликларини ёки қаноатланмаганликларини самимий равишда ва очиқойдин изҳор қиладилар. Учинчидан, кичик мактаб ёшидаги ўқувчилар ўзларининг зўр эмоционал беқарорликлари, кайфиятларининг тез-тез ўзгариб туриши, эффект ҳолатига мойилликлари, хурсандлик-ғамгинлик, ғазаб ва кўркувларининг қисқа муддатли ва жўшқин намоён бўлиши билан ажраиб турадилар. Ёшлари угайган сари уларда ўз ҳиссиётларини бошқариш ва бу ҳиссиётларнинг ёқимсиз намоён бўлишига йўл қўймаслик қобилияти ривожланади. Кичик мактаб ёшидаги давр характернинг ижобий хислатларини тарбиялаш учун катта имкониятларга эгадир. III синф таълимининг бошларига келиб тобора ортиб бораётган талаблар таъсири ва тўғри ташкил қилинган таълим-тарбия ишларининг таъсири билан кичик мактаб ёшидаги ўқувчида меҳнатсеварлик, тиришқоқлик, интизомлиик, ҳамда батартиблик таркиб топади. Секунд-асталик билан ўз хатти-ҳаракатларини иродавий томондан бошқариш қобилияти ривожланади. Ўзини тутта билиш ва ўз хатти-ҳаракатларини назорат қилиш ҳамда бевосита импульсларга берилмаслик малакаси юзага келади. Қатъийлик ва қийинчиликларни енгиш малакаси ўсади. III ва IV синф ўқувчилари мотивлар кураши натижасида бурч деб билган мотивларни бошқаларидан устун қўйишга қобил бўладилар. Лекин баъзан паст даражадаги мотив ҳам устун чиқиши мумкин (бирон нарсадан қаноат ҳосил қилишга интилиш мотиви). Мана шундай вазиятда тарбиячи қаттиққўллик кўрсатиши керак. Акс ҳолда кераксиз одат (масалан, агар қизиқарли эшиттириш кетаётган бўлса, баъзан эса хар қандай эшиттириш кетаётганда ҳам дарсни ташлаб, телевизорга ошиқиш одати) мустаҳкамланиб қолиши мумкин. Шунинг учун ҳам кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларга таълим тарбия беришда, улар билан муносабатда бўлишда эҳтиёткорлик билан муомала қилиш зарур. Бу келажақда боланинг ақлий ва психологик ривожланишига, комил инсон бўлиб ўсишига таъсир қилади.

## Section 5.

# School Psychology

*Msc. Shemsi Morina,  
University of Prishtina "Hasan Prishtina"  
PhD (c) in Psychological sciences  
Faculty of Education  
E-mail address: shemsimorina@hotmail.com*

### **THE CAUSES OF UNDESIRABLE BEHAVIOR OF PUPILS AND SUCCESSFUL STRATEGIES FOR MANAGING THEM**

#### **1. Introduction**

To teach in a classroom with 30 to 40 or more students, and that each of them differs fundamentally from others, indeed that requires mastery and organizational management, in order to achieve satisfactory results in the learning process. Successful management of learning requires teachers to be constantly alert and on action to ensure that students learn normally.

The main problem which is faced from teachers includes students throughout the organization of activities and learning activities to successfully realize the intended objectives. Managing the learning is about the managing and organization of such learning, aiming to maximize the productive involvement of students in learning. It is important to note that the managing of classroom, which also included the managing of children's behavior, begins with the development of building trust and relationships between students and teachers. Without a sense of respect and mutual trust, for the teacher is difficult, if not impossible, to carry out its role in the classroom, as well as to achieve the objectives set<sup>1</sup>

#### **2. The causes of undesirable behavior of pupils and successful strategies for managing them**

In general, the teacher can start teaching with the idea that all students will be willing to engage in a job or task. In order to support this good behavior is the duty of teachers chosen to make it easier and more attractive content in order to increase student engagement and to ensure that the matter be remembered optimally long time<sup>2</sup>

##### **2.1. The most important causes of undesirable behavior of children in classroom:**

*Boring:* happens when different classes and activities are presented in a way that does not arouse interest and keep alive the interest of the students, because the event lasts so much that cannot be inflammatory, or activity is too easy or inappropriate for appropriate age of students, in which the children get bored.

*Prolonged mental effort* — Occurs when the majority of learning activities requiring mental effort for a long time. Anyone today can realize that supporting the mental effort for a long time it is difficult and often unpleasant. Children get tired and give up the task in hand (remember the details of psychology for attention).

---

<sup>1</sup> Michael Fullan : Forca e ndryshimit në arsim, Tiranë, 2003 f.20.

<sup>2</sup> Bonie Miller: Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit, Prishtinë, 2003 f.108.

*Inability to do the task* — which occurs when students may be unable to make the task according to the requirements previously set, when it is very difficult or when they are unclear about the requirements of the task.

*Sociability* — Students at the school have a complex social life, during which create a society, conflicts arise and shared interests<sup>1</sup>. Aspects of these social relationships between students may occur, ex. student learning can resume a conversation started during the break, and this is a cause for disturbing the class.

*Low self-esteem* — At some of the students is the lack of confidence that they have in themselves to learn. They may have experienced multiple failures in the past and this makes them opposed to the commitments on further duties. Fear of failure. Such students may become unfriendly and could disrupt the positive climate in the classroom.

*Emotional difficulties* — Some students may have emotional problems, which makes it difficult for the union to the requirements of school life and classroom educational requirements. This can happen, as they become compelling in school especially when they are left neglected at home. In many cases these students depicting more disturbances in behavior, becoming introvert (introverted) or extravert, hyperactive or aggressive.

*Apathetic attitude* — Some students may not call worth fulfilling and completing tasks in school, so they can find them boring or difficult. This depletes their efforts. Some can avoid solving the task, coming late in the lesson, or when required, they tend to be put on the defensive or react badly. Some students may be deliberately boring, just to attract attention.

Setting the authority of teachers — key, to set a good discipline in the classroom, it is that the students accept the authority of teachers to direct and control their behavior and progress in learning<sup>2</sup>. Learning activities will not be effective, if the teacher does not have the authority to control, direct, and to guide what is happening and how it happens. All learners noticed this in the first days of school. It is important to note that this authority is given to teachers to act as managers of learning.

Placing the authority of the teacher depends on these main aspects of his role:

To make known your status:

Children come to school with an image of the teacher, they hear from their parents and from other sources about the importance of teachers and their role. Each teacher should use that position and not to underestimate the role of its competent, he must take certain decisions for teaching steps, showing children determination to achieve goals.

To achieve competent teaching:

The second main source of authority of teachers depends on competent teaching. If during the teaching, students reach realize that it has precise knowledge about the subject and object, in general, that is interested in them and organizes the activity of learning skills, the students will respect his authority.

To realize exercising of steering control:

Important third source, the authority of teachers, comes from the exercise of steering control in the classroom. In order to build effective learning activities teaching should begin immediately, students should be kept involved in learning activities and transition from one activity to another should be natural.

For this purpose the teacher in advance to deal with students need to set some rules to the behavior of students.

To successfully overcome any undesirable behavior:

Misbehavior of students can occur at any time. How will react the teacher and student will handle it constitutes the fourth aspect of his authority.

<sup>1</sup> Fulk, B : *Intervenimi në shkollë dhe klinikë*, Vol.35, No 3, 2000, p.184.

<sup>2</sup> Wong, Harry K. & Rosemary Wong : *How to be an effective teacher – The first day of school*, Singapore, 1998 p.36.

The authority of teachers will increase if he will be able to react and handle inappropriate behavior effectively and justice<sup>1</sup>.

### 3. Strategies of successful managing of class

Careful observation of the conduct and progress of students during class make it possible in most cases on better managing of class.

Experienced teachers are able to preview, while young teachers often have to remind this, until they become a habit<sup>2</sup>.

#### 3.1. The main strategies are:

*Discipline and order in the classroom* — discipline has to do with the rule, which is needed in the classroom to ensure the effective learning of students. The rule is needed in class, especially when developing learning activities that help.

The most important issue that should be kept in mind that discipline is necessary is that the creation of a rule has to do with successful teaching skills in general, rather than correcting inappropriate behavior of students.

If well planned classroom activities, learning submission holds students' attention, interest and their full involvement. In fact, quality teaching is the heart of imposing discipline. Undesirable behavior of pupils can happen from time to time, even in classes with most skilled teachers; and they have to deal with. It would be wrong if we see classroom discipline separate from teaching in general. It would be even more serious mistake, if the teacher will try to impose discipline, trying to impose and raise fear among students, as a way to reduce bad behavior.

Undertaking of such action is undesirable, not only because it will disturb the establishment of the necessary climate in classrooms that helps efficient learning, but although it distracting teachers in developing teaching quality as one of the ways the main setting order.

*Diligently observation of class:* The teacher controls eye if someone has difficulty grade. If yes, continue to help, so that mitigates the situation out of control. Personal contact is more successful instead of speaking in class of problems of one student. In this way we will distract them all.

*Turnover* — Teacher constantly circulate through the classroom. Avoiding possible problems and giving advice.

*Overview* — Sometimes, when a student tries to prevent others with words, then the teacher with a long look makes him the knowledge that must return to the task because it is under his eyes.

*Questions with purpose* — Conducting inquiries, particular individuals, is also a signal that they should Re-engage.

*Using proximity* — Walking towards the two students who are talking, teachers can give the message to those without learning stops, so just draw close and continues to explain.

*Giving help* — also provide assistance and advice to encourage students to perform the task they have at hand, is the most powerful message.

*Changing activities or rhythm* — As a result of observation, the teacher notes that the task is going too slowly or too fast. As a result, students encounter difficulties and are ready to move on to another activity. The decisions of the teachers to change the pace are crucial to maintain their involvement in learning.

*The difference of misconduct* — If a student is behaving badly, in most cases it is important that the teacher make known to him, who has noticed this.

Gaze or eye correction may be sufficient, or a long pause explanation or a strict expression on his face.

<sup>1</sup> Musa Kraja: Pedagogjia Tiranë, 2006, f.259–260.

<sup>2</sup> Bardhyl Musai: Metodologji e mësimdhënies, 2003, PEGI, Tiranë

*Mobility of students* — Where circumstances allow, the teacher should not hesitate to share two students who did not behave well together, despite the announcement made for this action. Or may decrease in the first rows where can more easily observe their behavior<sup>1</sup>.

### **3.2. Motivating students is key feature in creating a positive environment class**

At school teachers can use three types of motivations as:

Internal motivation — interest

External motivation — rewards, privileges, and

Hope for success — safety, confidence

### **4. Conclusions**

Managing issues of undesirable behavior of children in the classroom remains a challenge for teachers, who are taking this problem very disturbing, and that is stagnating element of success in teaching and learning.

Numerous reforms in the field of education, especially in the last decade, have greatly influenced the change of viewpoints and teachers approach in the treatment of children with undesirable behavior.

The analysis of the current situation in schools regarding this problem which is growing, which required harmonization necessarily the opinions and views of all educational factors with the aim of finding modalities that will help change the situation.

On the other hand Teachers at all times must be in the function of successful managing of the class, and in particular inappropriate behavior by applying the variety of strategies effective for children who display such behavior in the classroom.

A teacher to be successful in his work, it's not enough only to know the subject his been teaching, techniques, forms or work tools, but particular importance is the recognition of the problems of children, and techniques for accessing successful strategies on them.

The combination of all the above elements will enable a more effective teaching, which would be a function of preparing the new generation for the business jet, and will help approximation of our society with the most developed societies.

### **Reference:**

1. Fullan, M: Forca e ndryshimit në arsim, Tiranë, 2003.
2. Miller, B: Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit, Prishtinë, 2003.
3. Fulk, B: Intervenimi në shkollë dhe klinikë, Vol.35, No 3, 2000.
4. Wong, Harry K. & Rosemary Wong: How to be an effective teacher — The first day of school, Singapore, 1998.
5. Kraja, M: Pedagogjia, Tiranë, 2006.
6. Musai, B: Metodologji e mësimdhënies, PEGI, Tiranë, 2003.
7. Morina, Sh: Metodologji e përgjithshme e mësimdhënies, (dispensë) Gjakovë, 2013.

---

<sup>1</sup> Shemsi Morina: Metodologji e përgjithshme e mësimdhënies, (dispensë), 2013 Gjakovë. f.63.

## Section 6. Legal Psychology

*Vakhnina Victoria Vladimirovna,  
Academy of management of MVD of Russia,  
associate Professor of psychology, pedagogy  
and organization of work with personnel  
E-mail: Vikavahnina@mail.ru*

### **CRISIS TALKS IN THE PRACTICE OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS: CONCEPTUAL–CATEGORICAL APPARATUS**

*Вахнина Виктория Владимировна,  
Академия управления МВД России,  
доцент кафедры психологии, педагогики  
и организации работы с кадрами  
E-mail: Vikavahnina@mail.ru*

### **АНТИКРИЗИСНЫЕ ПЕРЕГОВОРЫ В ПРАКТИКЕ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ: ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ**

Переговоры в деятельности сотрудников органов внутренних дел — это деятельность субъектов, направленная на достижение целей, при этом цели могут быть различными у различных субъектов. Переговорная деятельность включает в себя процесс переговоров, управление данным процессом под воздействием внешних условий. Деятельность в философском смысле — процесс (процессы) активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект достигает цели деятельности.

Нами предлагается понимать переговорную деятельность как управление динамичной неравновесной системой, включающее прогностическую, аналитическую и координирующую функции. В которой с позиций системно-ситуационного анализа рассматривается совокупность внешних условий, характеристик переговорной ситуации. В переговорной деятельности субъектом оценивается противостоящий субъект, его действия и реакции и на основе данного анализа вырабатывается стратегия, с учетом изменяющихся свойств системы, меняется стратегия, тактика, действия, как их составные элементы. Таким образом, достигается рефлексивность в переговорной деятельности, при которой необходимым элементом является мониторинг переговорного процесса.

Понятие переговорного процесса характеризует некоторую совокупность набора последовательности действий, связанных с ними ресурсов (выделенная для исполнения команда переговорщиков, материальная база). Процесс переговоров — взаимодействие субъектов данного процесса, является одним из элементов системы переговорной деятельности, которая включает организационно-управленческие компоненты, правовое регулирование, количество и взаимодействие сил и средств, условия, задачи, цели.



Общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения<sup>1</sup>. Таким образом, переговорная деятельность обуславливает общение, которое является структурной единицей самой деятельности. Психология коммуникации рассматривает переговоры как коммуникативный процесс. Так, например интересен анализ основных факторов транскомуникации. Теоретические схемы и методологические модели транскомуникативного потенциала, определяющего становление личности<sup>2</sup>.

Феномен межличностного взаимодействия, являясь процессом воздействия друг на друга, взаимной обусловленности и опосредованности их совместной деятельности или общения, в социально-психологическом плане презентуется тремя неразрывными компонентами — побудительным, когнитивным и регулятивным. Побудительный компонент представляет собой мотивационно-целевое взаимодействие. Когнитивный компонент взаимодействия реализуется в виде коммуникативных и перцептивных процессов, а регулятивный — поведенческих и эмоциональных процессов.

В условиях переговорной деятельности развертывание этих процессов происходит в соответствии с иными дополнительными условиями, которые не характерны для процесса общения в традиционном понимании. Так, например, действия переговорщика строго регламентированы нормативной базой, действия же его оппонента не имеют такой регламентации. Также следует учитывать базовое противоречие, которое не существует при обычном межличностном общении, скорее здесь ближе общение при переговорах конфликтующих государств по налаживанию перемирия в вооруженном конфликте. Помимо этого субъекты переговоров вынуждены доводить переговоры до логического завершения, т. к. переговорщик, не смотря на нежелание общаться, вынужден вести переговорный процесс.

Таким образом, переговорная деятельность это вынужденное взаимодействие на базе начальной эмоциональной неприязни, противоположных целевых и мотивационных установок. Переговорная деятельность представляет собой двусторонний или многосторонний длительный процесс, который и следует рассматривать со всех его сторон, учитывая структурно-элементные связи целого. Взаимодействие в переговорной деятельности выступает как интегрирующий фактор, посредством которого осуществляется переговорный процесс как динамика изменяющейся системы к ее целевым ориентирам. При этом цели субъектов переговоров могут быть кардинально противоположными или сходными, что влияет и на равновесие управляемой системы переговорного процесса. Реальное поведение субъектов переговоров, как элементов управляемой системы довольно часто отличается от ожидаемого, вследствие неполной информации о внешних условиях, действующих на субъектов, неточности реализации стратегии исполнителями и т. д. Поэтому для минимизации отклонения поведения противостоящего субъекта от прогнозируемого целесообразно использовать такую систему регулирования как рефлексивный подход, при котором оценивается степень соответствия стимулу реактивных связей ожиданию воздействующего субъекта.

Таким образом, основное отличие переговорной деятельности от переговорного процесса, это учет обратной связи и рефлексия восприятия противостоящего субъекта, направленные на целеориентированную корректировку переговорного процесса. Переговорный процесс — это и есть та совокупность линейных действий субъектов, лишенная оценочно-аналитической надстройки, представляющей деятельность объемным и многомерным явлением, а процесс — плоскостным.

В нашем исследовании кризиса переговорной деятельности научно-технологическая база рефлексивного подхода в совокупности с системно-ситуационным анализом формирует процесс диагностики динамики состояний системы переговоров, поэтапно и покомпонентно, опираясь

<sup>1</sup> Леонтьев А. А. Психология общения.- 3-е изд.- М.: Смысл, 1999. – 365 с. – С. 208.

<sup>2</sup> Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека/Под ред. В. И. Кабина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – 400. – С. 64.

на теоретические подходы к анализу деятельности А. С. Выготского, С. А. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Б. Ф. Ломова и других.

Ситуация рассматривается в системе трехмерного пространства: задача, субъект деятельности, объективные условия деятельности. Из всей совокупности психологических детерминант в системно-ситуативном анализе деятельности, как правило, выделяется особенности осознания профессиональных задач и условий деятельности, процессуально-психологическая компонента (моторный, познавательный, эмоциональный и волевой аспект), личностная компонента (мотивационный, характерологический), групповая компонента (авторитет, мнения, настроения и традиции) и типичные стрессфакторы (непосредственного и опосредованного эмоционального воздействия).

Взаимодействие, являясь внешним планом отношений личности к окружающим ее людям, включает такие основные компоненты как: побудительный (мотивационно-целевое взаимодействие), когнитивный (коммуникативный процесс как взаимоинформирование и перцептивный процесс как взаимопознание) и регулятивный (поведенческий процесс как изменение поведения друг друга и эмоциональный процесс как формирование симпатии-антипатии). Исходя из понимания взаимоотношений как внутренней, личностной основы взаимодействия В. Н. Мясищев<sup>1</sup>, внутренней личностной основой отношения являются взаимоотношения, которые включают мотивационный (интерес к другому), коммуникативный (доверие к другому), перцептивный (образ другого), поведенческий (ожидания определенного поведения) и эмоциональный (эмоциональные реакции на другого) аспекты.

Особым специфическим направлением юридической психологии, предлагающим научно обоснованные меры обеспечения эффективной индивидуальной и совместной деятельности сотрудников правоохранительных органов в экстремальных условиях является экстремальная юридическая психология. Основоположником данной отрасли научных знаний является А. М. Столяренко. Одним из направлений данной научной отрасли является психологическое обеспечение переговорной деятельности. Систематизация изменений состояний, поведения человека в экстремальных ситуациях А. М. Столяренко рассматривается через сферы: мотивационную, познавательную, эмоциональную, волевою и психофизическую<sup>2</sup>.

Переговорная деятельность нами рассматривается как актуальное состояние системы взаимоотношений, как сложная объективно-субъективная реальность, ограниченная во времени и пространстве, представленная в сознании каждого субъекта переговоров<sup>3</sup>. Таким образом, совмещая внутриличностные аспекты взаимоотношения с аспектами характеризующими взаимодействие, мы можем выделить пять компонентов для анализа переговорной деятельности: мотивационный, перцептивный, коммуникативный, эмоциональный и поведенческий. В дальнейшем ситуация переговорной деятельности в рамках системно-ситуационного анализа будет анализироваться через компонентный ряд: коммуникативный, мотивационный, перцептивный, эмоциональный, поведенческий. Данные компоненты обусловлены системно-ситуационным подходом, а также необходимостью учитывать субъективную составляющую, в связи с тем, что от восприятия, эмоционального состояния и коммуникативной квалификации субъектов переговоров зависит их эффективность, степень управляемости всей системы.

---

<sup>1</sup> Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей в социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми. – Л., 1970. – С. 114–116.

<sup>2</sup> Столяренко А. М. Психологическая системология. Теория, исследования, практика: монография / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 391 с.

<sup>3</sup> Vakhnina V. V. Anti-crisis talks as a scientific approach to the category, and crisis management in the practice of law-enforcement bodies // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences № 3–4, 2015 (March–April). P.99–103.

**Список литературы:**

1. Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
2. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека/Под ред. В. И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – 400.
3. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей в социальной психологии//Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми. – Л.,1970. – С. 114–116.
4. Столяренко А. М. Психологическая системология. Теория, исследования, практика: монография/А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. – 391 с.
5. Vakhnina V. V. Anti-crisis talks as a scientific approach to the category, and crisis management in the practice of law-enforcement bodies//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences № 3–4, 2015 (March–April). P. 99–103.

## CONTENTS

<b>Section 1. Industrial and organizational psychology</b> .....	<b>3</b>
<i>Jasmina Knezevic</i>	
THE POWER OF THE MONEY IN THE JOB INSECURITY PERCEPTION .....	3
<b>Section 2. Other aspects of Psychotechnology</b> .....	<b>9</b>
<i>Abdrashitova Tatyana Anatolyevna, Abreleva Maira Magzumovna</i>	
CONTROL OVER CONSCIOUSNESS AS THE TECHNOLOGY OF TERRORIST PERSONALITY RADICALIZATION .....	9
<i>Abdrashitova Tatyana Anatolyevna</i>	
CHARACTERITICS OF PERSUASIVE INFLUENCE IN ALTERATION OF POLITICAL CONSCIOUSNESS .....	12
<i>Belgibaeva Altynay Elemesovna, Barabanova Elena Ivanovna</i>	
THE STUDY OF HANDWRITING THROUGH THE STUDY OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY.....	14
<b>Section 3. Medical Psychology</b> .....	<b>16</b>
<i>Magdalena Rusady Goei, Tjhin Wiguna</i>	
KNOWLEDGE, UNDERSTANDING, PERCEPTION, AND ATTITUDE TOWARDS ATTENTION- DEFICIT /HYPERACTIVITY DISORDER AMONG PSYCHOLOGISTS IN INDONESIA.....	16
<b>Section 4. Pedagogical Psychology</b> .....	<b>18</b>
<i>Bondarenko Natalia Grigorievna, Vasilyeva Inna Anatolyevna, Zilina Lyudmila Ivanovna, Karamyan Diana Romovna</i>	
SPIRITUALITY PHENOMENON IN DYNAMICS OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSON .....	18
<i>Goshko Anna Sergeevna</i>	
FEATURES INTRAININDIVIDUALNOSTI TEENAGERS AGED 15–18 YEARS .....	23
<i>Danyushevskaya Galina Aleksandrovna, Melnikova Elena Leonidovna</i>	
PROBLEM-BASED DIALOGUE TECHNOLOGY AND PRIMARY SCHOOL PUPILS' PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS DEVELOPMENT .....	26
<i>Saripbekova Aigul Turysbekovna</i>	
THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL TRAINING AND COMPETENCE OF TEACHERS .....	31

<i>Umarova Fotima Abdurahimovna</i>	
THE PSYCHE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	34
<b>Section 5. School Psychology .....</b>	<b>36</b>
<i>Msc. Shemsi Morina</i>	
THE CAUSES OF UNDESIRABLE BEHAVIOR OF PUPILS AND SUCCESSFUL STRATEGIES FOR MANAGING THEM .....	36
<b>Section 6. Legal Psychology.....</b>	<b>40</b>
<i>Vakhnina Victoria Vladimirovna</i>	
CRISIS TALKS IN THE PRACTICE OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS: CONCEPTUAL–CATEGORICAL APPARATUS.....	40

