



BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

Collective monograph

ISBN 979-8-88757-559-9

DOI 10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2

BOSTON(USA)-2022

ISBN – 979-8-88757-559-9

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2

*Basic principles of psychology
in the modern world*

Collective monograph

Boston 2022

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-88757-559-9

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2

Authors – Kolyukh O., Мороз Л., Гульбс О., Кобець О., Діхтяренко С., Лантух В., Лантух І., Dutsiak I., Spytska L.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2022 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2022 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

The recommended citation for this publication is:

Basic principles of psychology in the modern world: collective monograph / Kolyukh O. – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. 91 p. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2

TABLE OF CONTENTS

1. GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY		
1.1	<p>Kolyukh O.¹</p> <p>THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INSTABILITY ON THE PROFESSION CHOICE OF HIGH SCHOOL STUDENTS</p> <p>¹ Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan</p>	4
2. ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY; ECONOMIC PSYCHOLOGY		
2.1	<p>Мороз Л.¹</p> <p>ФЕНОМЕН ПОСТУЛАТИВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ МЕНЕДЖЕРІВ ПІДПРИЄМСТВА: РЕФЛЕКСИВНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ</p> <p>¹ Кафедра менеджменту персоналу та адміністрування, Національний університет «Львівська політехніка»</p>	16
3. PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY		
3.1	<p>Гульбс О.¹, Кобець О.¹, Діхтяренко С.¹, Лантух В.², Лантух І.³</p> <p>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p> <p>¹ Кафедра психології Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини</p> <p>² Кафедра краєзнавчо-туристичної роботи, соціальних та гуманітарних наук, Українська інженерно-педагогічна академія</p> <p>³ Кафедра соціогуманітарних та біотехнічних наук, ПВНЗ «Харківський інститут медицини та біомедичних наук»</p>	25
4. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK		
4.1	<p>Dutsiak I.¹</p> <p>THE PSYCHOLOGY OF LIES: RESEARCH OF ETHNO-CULTURAL DETERMINANTS</p> <p>¹ Department of Tourism, Lviv Polytechnic National University</p>	56
4.2	<p>Spytska L.¹</p> <p>PSYCHOSEXUAL DEVELOPMENT AND GENDER-ROLE SOCIALISATION</p> <p>¹ Department of Practical Psychology and Social Work, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Ukraine</p>	65
REFERENCES		87

SECTION 1. GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2.1.1

1.1 The influence of emotional instability on the profession choice of high school students

In recent decades, the formation and education of personality is one of the principal objectives of the society. In this regard the qualified training of future students to their professional function's implementation in accordance with new ideas, goals and values of education is becoming relevant [1].

Choosing a profession is one of the most important decisions in life. It determines our occupation in the future and what kind of lifestyle we choose. It is considered that temperament, interests, opinions of others, abilities and level of training, financial incentives and prestige of the profession, health status, and etc. are the main criteria of choosing a profession direction [2].

The most versatile and consistent problem of professional self-determination of a person is reflected in the scientific works of Klimov E.A., Pryazhnikov N.S., Zeer E.F. and others.

Pryazhnikov N.S. wrote that professional self-determination is a long and complex process of self-realization of a personality in professional activity, which is a component of a personal senior school age education. He believes that professional self-determination is a process consisting of several stages, the duration of which depends on external conditions and the individual characteristics of the subject of profession choosing [3].

According to Klimov E.A., professional self-determination is not a one-time act of choosing a profession and does not end with the completion of professional training in the chosen specialty, it continues throughout the whole professional life [4].

In general, a profession choice reflects a certain level of a person's claims based on an assessment of his/her abilities and capabilities. It requires a high activity of the subject, and depends on the level of conscious mental self-regulation formation, and the degree of development of the control and evaluation sphere.

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

According to Bodrov V.A. the adolescence is a period of training for life and work: when a mastery of a socially significant value ideas system about life building and a professional path is begun; it is also a period of mastering the system of proper relations to the world of adults; information bases formation of moral, social and professional orientation, self-assessment of their own suitability based on an analysis of their capabilities and the degree of development of professionally important qualities; active attempts of self-improvement, self-education, self-organization are carried out [5].

We can distinguish the theory of professional development by D. Super among the theories that had a direct and productive impact on the development of ideas about the process of professional self-determination.

D. Super believes that people differ among themselves in interests, abilities, character traits and other individual characteristics, and therefore, due to individual differences, they are looking for such types of work for which they would be more adapted. According to the scientist, the final decision on choosing a profession is preceded by a number of preliminary decisions, which are not limited to determining which profession is preferable in terms of personal well-being. Some decisions are only indirectly related to the career. The essence of the compromise that occurs when choosing a profession is that a person chooses an occupation that corresponds to his idea of a role that he can perform well [6].

Today, a profession choosing is one of the main life choices of adolescents, so their future lifestyle depends on it. At all times, the problem of choosing a profession is the issue that high school students are faced with, and now it is becoming relevant due to the changes that take place in our society.

For many graduates, choosing a profession is very stressful. The withstanding reason is that the student is afraid to take responsibility for his actions. Also, he simply does not know how to make the right decision so it matches his interests and goals. With this in mind, high school students are experiencing serious difficulties. But when they make a choice, they gain valuable experience and new abilities, namely the ability to choose and make their own choices.

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

The complexity of the situation of professional choice is due to the uncertainty of the considered alternatives and the consequences of the decision, the results of which will determine the social position in the structure of society in the long term. In addition, there is a certain substitution of the professional choice of education in modern society, when a graduate chooses not the profession for itself as the level of professional education (secondary or higher) and a specific educational institution that provides professional training of the program in the area of his interest [7].

According to Klimov E. A., the choice of a profession is not only a separate choice of a labor, life path, consisting of a certain chain of interrelated steps, which “usually begins with a more or less detailed orientation in the situation, then it can be followed by a search and assessment of possible options for further actions and their consequences, a more or less pronounced struggle of motives, and finally, the formulation of a decision”, but also activity in the constant design and real construction of their professional career path [8].

The choice of a profession among high school students is associated with life self-determination, as by this time they have formed a psychological readiness for professional self-determination (especially this period is stipulated by the plans and desires, the implementation of which is delayed, and there is a possibility of their significant adjustment in youth) [9].

High school students differ significantly from each other not only in temperament and character, but also in their abilities, needs, aspirations and interests, as well as varying degrees of self-awareness. Individual characteristics also manifest themselves in the choice of life path. Youth is the age when a worldview, value orientations and attitudes are formed. In fact, this is the period when childhood transits to the beginning of adulthood, and to the constructive solution of various problems, professional development as well. According to Erickson, adolescence is built around a process of identity, consisting of a series of social and individual-personal choices, identification and professional development.

It is also important to note that the formation of educational strategies for high school students in connection with professional self-determination is determined by the

system of motives and needs that they plan to implement through their chosen profession. In addition, this age period is the most optimal for the formation of the motivational component of psychological readiness for a professional choice, so its development can be successfully carried out with specially organized career guidance work in educational institutions.

Emotionality is one of the global characteristics of human behavior. However, this is understood ambiguously. It is necessary to know the genesis and influence on certain behavioral traits and identify the properties themselves to understand and predict the origins of certain features of a person's emotional behavior.

Emotionality as a property (feature) of temperament was mentioned by Hippocrates, speaking of the choleric type. At the end of the 19th century, P. Malaper determined a special type of emotional people along with apathetic and passionate people. Emotionality, according to Wiersma (1908, 1909), is the process of how a person takes small things to his heart, admires or cries for a small reason.

P. Fress defined emotionality as a personality trait - it is sensitivity to emotional situations. Emotionality is used as a synonym for hyperemotionality, i.e. as a manifestation of more frequent and stronger emotional reactions than usual for people [10].

Teplov B.M. (1946) spoke about emotional excitability, understanding it as the speed of the emergence of feelings (emotions) and their strength. Merlin V.S. (1973) distinguished two emotional properties in temperament: emotional excitability and strength of emotions. The first means emotional responsiveness, the second - the energy side of the emerging emotions.

P. Fress, B.M. Teplov and V.S. Merlin note its dynamic side in emotionality. G. Craig (2000) considers emotionality as a qualitative characteristic of hyperemotionality.

Nebylitsyn V.D. (1971) defined the level of human emotionality as the ability to experience emotions (taking into account the modality of this experience). In his earlier work (1964), the researcher gives a detailed definition of emotionality, which is understood as an extensive set of properties and qualities that characterize the features

of the emergence, course and cessation of various feelings, affects and moods. As the main characteristics of emotionality, he identifies impressionability, impulsiveness and emotional lability [10].

Emotions are an individual style of experience, subjective sensitivity to the phenomena of the surrounding life, manifested both by the background of the mood and by the intensity of the expression of feelings. The positive or negative color of emotional manifestations is adaptive, since it reflects the fundamental aspects of the feeling of satisfaction-dissatisfaction, which determine the activity of a person and the mechanisms of adaptation to the environment [11]. For the first time, B.I. Dodonov (1977). These stereotypes, in his opinion, are an integral part of the psychological makeup of the individual.

The author considers emotional instability as a stable complex of personality character, the structure of which includes a number of interrelated personality traits that create a person's tendency to emotionally unstable actions in relation to other people. And emotional stability is a personality trait that ensures the stability of asthenic emotions and emotional arousal when exposed to various stressors [12].

It is quite difficult to determine the exact provoking factor of emotional instability, but there are a certain number of them, each of them can provoke the occurrence of an emotionally unstable disorder.

In 2020-2021 there conducted a study with 9th grade students of secondary school No. 36 in Pavlodar (Kazakhstan) in the amount of 38 people (17 girls and 21 boys) aged 15-16 years.

The following methods were used:

- 1) methodology "Map of Interests" A.E. Holomstock;
- 2) E.A. Klimov "Determining the type of future profession";
- 3) the questionnaire of professional preferences of J. Holland (QPP);
- 4) G.Yu. Eysenck "Self-assessment of the emotional state";
- 5) methodology for anxiety studying by Ch.D. Spielberg - Yu.L. Khanina.

Figure 1 shows the results of the diagnosis of interests and inclinations of the 9th grade.

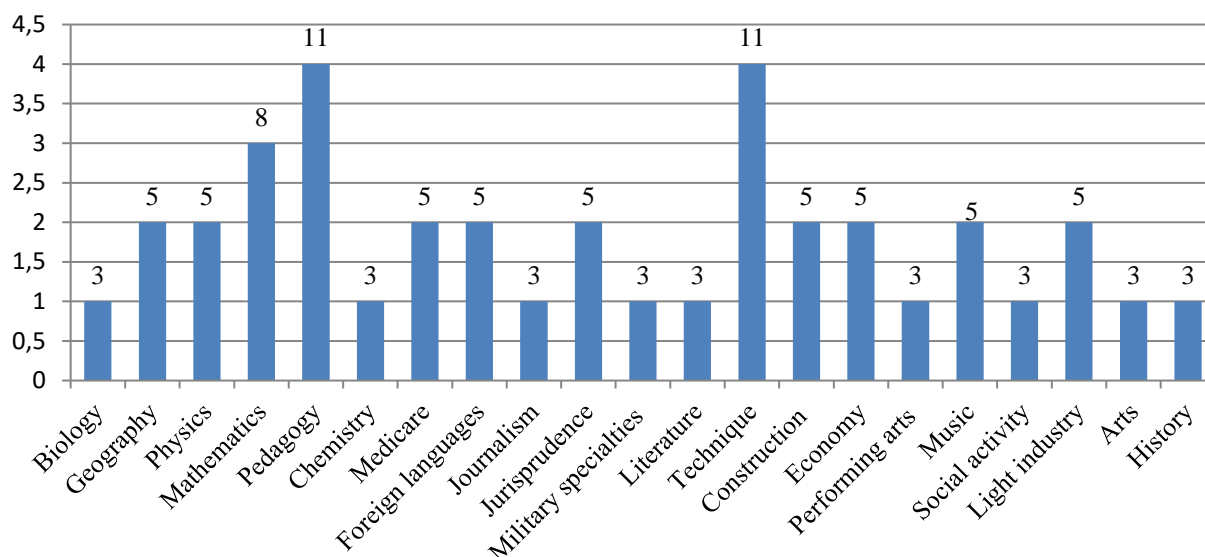


Figure 1. General diagnostics of interests and inclinations of high school students, %

Figure 1 shows a general diagnosis of the interests and inclinations of high school students:

- the least expressed are such areas as: biology, chemistry, journalism, military specialties, literature, performing arts, social activities, art, history;
- insufficiently expressed: geography, physics, medicare, foreign language, law, construction, economics, music, light industry, mathematics;
- Pedagogy and technology are mostly indicated.

Based on the obtained data, it can be concluded that young men are most focused on such industries as technology, light industry and construction, and girls are more focused on the pedagogy industry, this is due to the fact that high school students divide many professions by gender as female and male. Such ideas about professions influence their value orientations and professional self-determination.

The results of determining the type of future profession are shown in Figure 2.

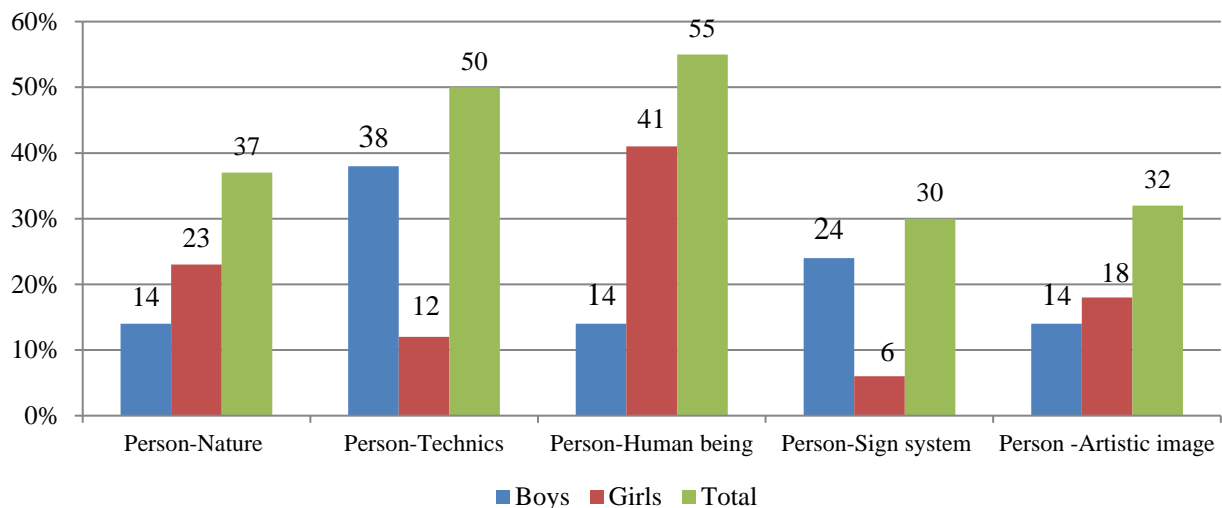


Figure 2. Results of determining the type of future profession, %

From Figure 2, we can see that girls (23%) are more focused on the “person-nature” sphere than boys (14%). Interest in this subject of work is determined by the following inclinations of a person: love for nature, interest in biology, observation, stability of attention, the need for physical activity and attitude to such types of educational activities as: laboratory work in biology, work on the school educational and experimental site, in a residential area, in a garden, in a kitchen garden, caring for animals.

Boys (38%) are more focused on the field of activity "person-technics" than girls (12%), which is confirmed by the choice of the future profession. The main qualities inherent in such people are: design thinking, ingenuity, diligence, accuracy of actions, coordination of actions, accuracy, high concentration of attention, etc.

The majority of girls (41%) prefer the orientation of the “person-human being” sphere, unlike boys. This suggests that “person-human being” includes any job related to training, education, service, and management—those that involve communication and close interaction with other people. It is extremely important for representatives of professions related to communication with people to have such qualities as: strong emotional stability, the ability to find a common language with different people, the ability to understand human relationships and intentions, etc.

Only 6% of girls choose the sphere "person-sign system", while among boys this sphere prevails over other spheres and makes up 24% of the total number of boys. The essence of professions of the "person-sign system" type is to accumulate certain information, process it, store and transmit it to the end user, and also help in the exchange of this information. The characteristics of employees in this area include: developed visual and figurative thinking, high and stable concentration of attention, perseverance, a tendency to routine work, etc.

Figure 2 shows that the focus on the field of activity "person-artistic image" is in almost the same percentage for both girls and boys (14% and 18%). This suggests that the main field of activity is art and everything that can be connected with it, therefore both women and men can work equally in the direction.

The results of diagnostics according to Klimov are not only conscious professional interests, but also other personal formations: inclinations, abilities, compliance of the characterological characteristics of the individual with the requirements of the profession.

The results of professional preferences according to J. Holland are shown in Figure 3.

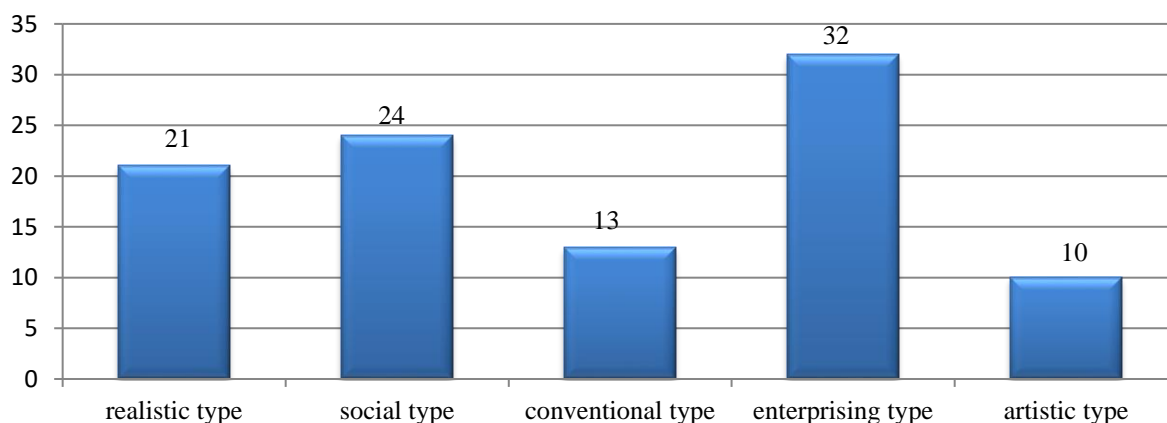


Figure 3. Professional preferences according to John Holland, %

From figure 3, we see that in the 9th grade, 21% of students have a realistic type; 24% - social type; 13% - conventional type; 32% - enterprising type; 10% - artistic type; smart type is not expressed.

Students of 9th grades are active participants in school, district and regional events. Most children have social skills, organizational skills, they are emotional and sociable.

According to J. Holland, social and enterprising personality types have these features. Most of them have already made their professional choice under the influence of someone else's opinion, but not on their own.

Our experience has shown that those high school students who have decided on the choice of a profession clearly understand what requirements it imposes, take profile subjects more seriously and responsibly, they attend courses at the city's universities. Those who have not yet decided on their choice of profession for various reasons (including due to insufficient awareness of the profession), do not always work with maximum efficiency in the classroom, do not take seriously enough subjects that are expected to be related to their future professional activity.

The type of professional activity carried out should coincide with the personal, characterological type. If a high school student is sociable, then professions associated with numerous contacts are more suitable.

Thus, we can conclude that professional self-determination is a complex psychological process that includes life orientations, cognitive interests, professional orientation, and professional plans of adolescents.

The emotional state of schoolchildren in connection with the choice of their future profession is shown in Figure 4.

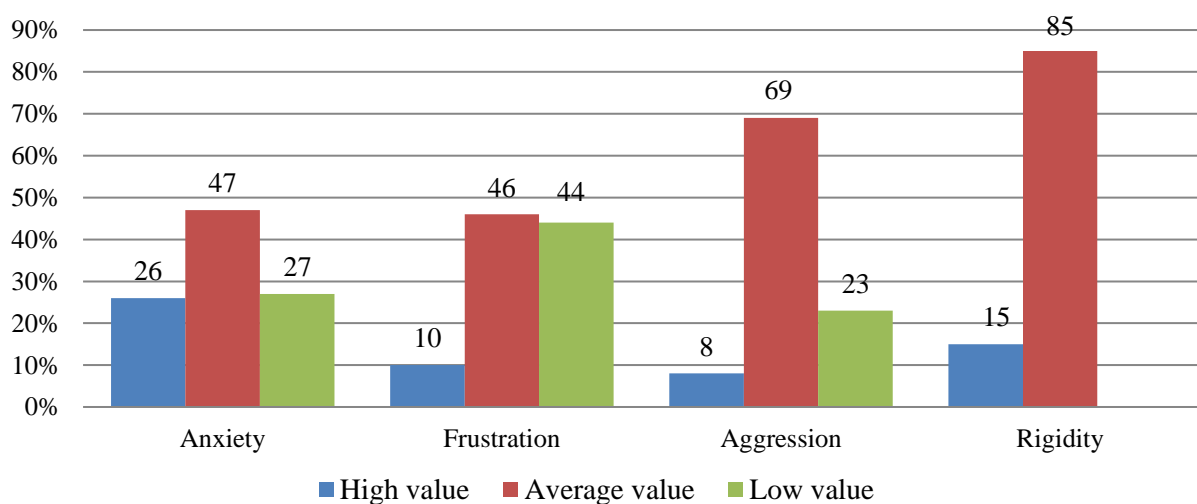


Figure 4. Self-assessment of the emotional state of students, %

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

From Figure 4, we see that 26% of adolescents have a high level of anxiety, which is characterized by a feeling of fear or apprehension; the average level of anxiety - in 47%, characterized by the presence of irritability; low level of anxiety - in 27%, characterized by calmness and stability in stressful situations.

A high level of frustration is expressed in 10% of adolescents who are characterized by low self-esteem, avoidance of difficulties, fear of failure; the average level is in 46%; low level - in 44% of adolescents who are resistant to failure, are not afraid of difficulties.

High aggressiveness is expressed in 8% of adolescents, low aggressiveness - in 23%. A high level of rigidity is expressed in 15% of adolescents, i.e. constancy in behavior, beliefs, views, even if they diverge, do not correspond to the real situation; low level of rigidity is not expressed.

The level of anxiety and emotional state in high school students is shown in Figure 5.

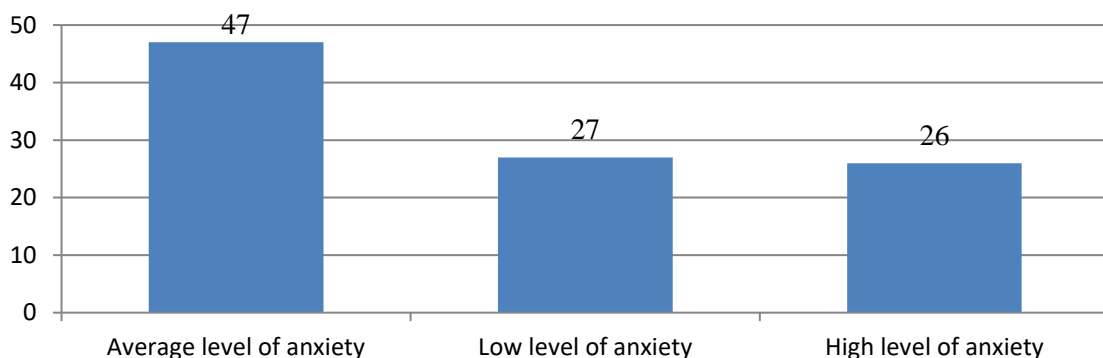


Figure 5. The level of anxiety and emotional state of high school students, %

From figure 5, we see that 26% of students have a high level of anxiety. These children are constantly unsure of themselves and their decisions, always waiting for trouble, emotionally unstable, suspicious, incredulous.

Communication with them becomes selective, emotionally uneven and, as a rule, limited to the old circle of attachments. It is difficult to contact with the strangers, to start a conversation, it is very easy to get confused and confused by sudden questions.

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

They do not know how to control their emotions; they are dependent on the opinions of others.

Thus, we can conclude that in high school students, anxiety is localized in certain areas of human interaction with the world: school, family, future, self-esteem, etc. Its appearance may be associated with the development of reflection, awareness of the contradiction between their own capabilities and abilities, the uncertainty of life goals and social status. High school students with a high level of anxiety mainly choose professions such as "person - nature", "person - technics". That is, they choose those professions that, in their opinion, are "safe" both physically and psychologically. They may not realize why they have chosen this profession, considering that exactly this specialty is really interesting for them and that they will be realized as professionals in this field.

In fact, when anxious young people choose a "safe" profession, they try to protect themselves as much as possible from the negative influence of the outside world. Constant anxiety about failures in their activities causes irreparable damage to the mental health of a young person, especially if this failure is supported by the outside world.

Thus, there are no strict requirements for emotional stability and mental processes in the group of professions "person - nature" and "person - technics", there is also no constant interaction with people. Nature and technics require perseverance and attentiveness, conscientiousness and responsibility, i.e. those personality traits that anxious young people have in abundance.

Thus, it is necessary to conclude that emotional instability and anxiety play a big role in profession choosing and designing a career for high school students, since, a graduate can make the right and informed choice of his future relying on his emotional state.

Each person has to solve many problems and answer different questions about their lifestyle. One of the main tasks that high school students and, of course, their parents are trying to solve is to orient themselves correctly in choosing a profession.

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

The modern labor market is characterized by a high level of competitiveness of specialists in almost all areas of activity. A special place in the system of general education to the problem of professional students' self-determination is assigned by increasing requirements for each representative of society.

SECTION 2. ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY; ECONOMIC PSYCHOLOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2.2.1

2.1 Феномен постулатів Григорія Сковороди в діяльності сучасних менеджерів підприємства: рефлексивно-психологічні аспекти

В умовах воєнного сьогодення феномен Григорія Сковороди є актуальним не тільки з питань війни і ворога, а й з питань діяльності сучасного менеджера підприємства, його духовного стану, без чого не існують справедливість, людяність і культура будь-якої країни [14, 15].

1. «Совість для людини є свідком того, що вона прожила доброчесно, службою іншим. Звідси – внутрішнє задоволення».

2. «Ніщо, зазвичай, не приносить нам такої радості, як чиста совість та добрі сподівання».

Сьогодні, говорячи про критичні життєві ситуації в умовах війни, треба пам'ятати, що мова не йде про ті життєві обставини, які є звичними і періодично повторюються, у яких ми застосовуємо звичні способи їх подолання.

Життя і праця в умовах військового стану вимагають від людини пошуку нових способів подолання, використання незвичних психологічних ресурсів.

Критична життєва ситуація в умовах війни – це життєві обставини, які емоційно переживаються і у сприйманні людини становлять складну психологічну проблему, яка потребує її подолання.

3. «Ворог проливає кров нашу, як воду, але його кров проллється семикратно».

4. «Вороги! Киньте звірські смаки вождів ваших, які піддалися сатані».

5. «Вороги! Жене вас нечиста сила в лиці командирів, начальників, тупих можновладців до пустої слави, до насильства, до знищення свободи».

Григорій Сковорода наголошував, що в діяльності людини має бути його самовідданість своїй справі, високий професіоналізм, лідерство, непохитна, щира любов до рідного краю, Батьківщини.

6. «Злі вороги! Що шукаєте ви не на своїй землі? Скарбів? Не скарби, а гроби знайдете ви нескінченні! Отямтеся воїни! Одумайтеся, чинить командирам опір, пока ще живі. І маєте можливість це ще зробити».

Способом подолання критичної ситуації є переживання, які за своїм психологічним змістом і призначенням спрямовані на збереження власного життя і життя рідних, на забезпечення психологічної та фізичної можливості його подолання, підвищення осмисленості життя.

7. «Вороги! Не будьте сліпцями – подивіться навколо себе, не будьте глухими – приєднайтесь і почуйте, як дзвонять дзвони вже за невинно убієнними. Загляньте в своє серце, воно вже перетворилося на камінь і не здатне відчувати чуже горе».

Систематизовані рефлексії і саморефлексії Григорія Сковороди відповідають запитам і потребам сучасного українського працівника, який втілює у свої норми поведінки, принципи, емоції, почуття, звичаї, цілісні орієнтації, соціальні психологічні установки, відносини, виробничу діяльність, творчість тощо.

8. «Творча натура покликана до виховання».

9. «Творча думка – радість серця».

10. «Думка – володарка всього, вона знаходиться у постійному русі: вдень і вночі».

11. «Думка є нашою головною точкою: вона спонукає до діяльності».

12. «Хто швидко приєднується до нової думки, той швидко її залишає. Не поспішай, критично стався до думки».

13. «Творча думка є зерном добрих справ!»

Враховуючи досягнення психології особистості, основним завданням психології персоналу підприємства є визначення індивідуально-особистісних передумов успішної діяльності кожного робітника в умовах військового стану.

Важливим для діяльності промислово-виробничого персоналу будь-якої виробничої структури підприємства є врахування соціально-психологічних

чинників: конформності, навіювання, емпатії, сумісності людей, соціально-психологічної атмосфери (клімату), лідерства тощо.

Працівники повинні набути досвід правильної поведінки в критичних ситуаціях, які, з одного боку, потребують прояву морально-вольових якостей, а з іншого - удосконалюють і зміцнюють їх. Діяльність сучасного працівника пред'являє високі вимоги до його психіки і, насамперед, до її емоційно-вольового компоненту, та характеризується низкою факторів, які впливають на його емоційний стан і поведінку в умовах війни.

У сучасному житті високих результатів досягають ті, хто має стійку і непохитну волю та силу духу. Боротьба за досягнення поставленої мети вимагає від працівників подолання багатьох найскладніших перешкод, але, перш за все, подолання самого себе, своїх слабкостей і переживань. Для вирішення завдань емоційно-вольового забезпечення підготовки сучасних працівників доцільно використовувати всі засоби удосконалення можливостей людини. Тому в умовах війни особливо необхідним є:

- індивідуальний підхід до працівника, що базується на вивченні його індивідуальних особливостей;
- індивідуальне планування власної справи;
- зацікавленість та переконання у власних силах;
- вміння володіти собою і робити те, що потрібно, а не те, що хочеться;
- постійне особистісне вдосконалення.

Розвиток емоційно-вольових якостей - це свідоме напруження психічних і фізичних можливостей, мобілізуючих та організуючих стан і діяльність робітника на подолання перешкод в його діяльності.

Професійна придатність робітника до праці в умовах військового стану залежить від особливостей розвитку функціональних станів і його стійкості до проявів крайніх форм (стрес, перевтома, десинхроноз тощо), що обумовлює необхідність вивчення психофізіологічних механізмів регулювання цих станів, особливо проблеми саморегуляції людини [16]. Для людей з перевагою емоційного типу саморегуляції характерні високий рівень особистісної та

ситуативної тривожності, найбільші показники нейротизму, напруженість у діяльності і спілкуванні, низькі адаптивні можливості і нестійкість до дії екстремальних факторів.

Особи з добре розвинутою вольовою регуляцією успішно знижують рівень емоційної напруженості, вони більш продуктивні, активні, і внаслідок цього, швидко вичерпують свої резерви. Найстійкішими до впливу несприятливих факторів і надійними в професійній діяльності є особи з розвинутою вольовою регуляцією і сформованими прийомами саморегуляції, спрямованими на відновлення психофізіологічних ресурсів.

Проблема сьогодення полягає ще в тому, що якісний рівень кадрового потенціалу підприємств недостатньо високий, тому особливої уваги та безпосереднього вивчення потребують також соціально-психологічні чинники кадрового потенціалу, до складу яких входять рефлексивно-психологічні аспекти управління. [17-20]

Як відомо, рефлексивне управління розглядає вплив на модель прийняття рішення управляючим суб'єктом, в якості якого виступає керівник підприємства, який передає основні управлінські засади на своїх підлеглих з подальшим поглядом на себе та свої дії зі сторони.

14. «Людина не може бути людиною поки себе не зрозуміє».

15. «Нічого доброго не можна зробити, якщо не пізнати самого себе».

16. «Людина може сама себе бачити, але не розуміти. А не розуміти самого себе – це означає загубити самого себе».

Рефлексія виступає своєрідним механізмом взаємодії між собою двох суб'єктів управління (керуюча система), яка одночасно може виступати об'єктом управління (керована система), і сприйняття суб'єктом (побудова образу) того об'єкта, що залежить від дії чи повної реакції суб'єкта на цей об'єкт.

Рефлексивне управління пов'язане з переосмисленням промислово-виробничим персоналом підприємства досвіду їх керівника або самих працівників і на цій основі сприйняття нових можливостей розвитку подальших управлінських рішень.

Так, рефлексивна взаємодія керівника з підлеглими відбувається через відображення у свідомості один одного [18]:

- у керівництва себе, тобто як сформовані власні дії та цілі й уявлення про його внутрішній потенціал;
- у керівництва про дії та внутрішній потенціал працівників;
- у працівників вимог керівництва та його дій;
- у працівників власних дій та самих себе.

17. «Отже, треба пізнати самого себе, знайти в собі себе. Людина, що втратила свою сутність, стає тінню, нічим».

Психологія управління підприємством спирається на людську психіку, яка є багаторівневою і багато системною, але виступає як цілісне й самостійне утворення, яке одночасно існує в індивіді працівника й поза ним. Вона поєднує різне психічне минулого і теперішнього та відображає зовнішній світ, минулий розвиток людства, етносу і нації; утримує і відтворює внутрішній світ суб'єкта психіки; гармонізує та упорядковує смисл його життєдіяльності.

18. «Збережи думки свої і собі самому шукай справжніх благ. Комай в середині себе колодязь тієї води, яка зростає і твій дім, і сусідський!».

19. «Зерно доброго слова зростає в Серці: любов, радість, мир, довготерпіння».

На психіку працівника впливають соціальні психіки первинних підрозділів соціальних груп підприємства, своя нація, інші нації і народи, планетарна психіка і космос, а також ті явища, які мають місце в цих системах.

Зазвичай сутність рефлексивного підходу до управління підприємством зводиться до оцінки й урахування поведінки суб'єктів господарювання, врахування людського чинника, передавання підстав для прийняття рішення одним суб'єктом іншому, а також розробки не лише концепції рефлексивного механізму, але й її реалізації на підприємстві. Першочергового значення це набуває, коли підприємство перебуває у кризовому стані, адже управління в більшій мірі набуває рефлексії, бо часу на прийняття рішень, особливо в умовах війни, обмаль, тому як ніколи зростає роль людського чинника, його свідомості.

Свідомість є здатністю людини до рефлексії адекватного відображення навколишнього світу, подій, що відбуваються в ньому, а також вироблення до них свого ставлення.

Через свідомість людина здатна пізнати сутність навколишнього світу, розуміти його та одночасно знати про те, що вона знає або не знає.

20. «Наука надає спорідненості - досконалість. Якщо немає спорідненості, тоді наука є безсилою».

21. «У всіх науках і мистецтвах результатом є правильна практика».

22. «Немає години, не придатної для занять корисним наукам, і хто відповідно можливостей своїх сил, але постійно вивчає предмети, корисні, як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не тяжкий труд, а втіха».

23. «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитись, хай би зовсім він і здавався бездіяльним».

Фокус свідомості може бути спрямований і на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Таке усвідомлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена – «самосвідомості».

На відміну від свідомості самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

24. «Я у самотині не самотній, у бездіяльності – діяльний, у відсутності – присутній, у катастрофі – неушкоджений, у скорботі – втішний».

25. «Робота моя полягає в боротьбі із сумом. Якби хтось сторонній про це прочитав, то без сумніву сказав би: біс тобі винний, що добровільно втікаєш від усіх справ».

Розвиток самосвідомості людини виявляється у: самостереженні, критичному ставленні до самої себе, в оцінці своїх позитивних і негативних якостей, самовладанні й відповідальності за свої вчинки.

Самосвідомість пов'язана зі здатністю до «рефлексії», до погляду на себе немовби «збоку».

Рефлексія, як властивість психіки, полягає у сприйманні та перенесенні змін зовнішнього світу, його різних видів і форм психічного на себе, перетворення їх у своє власне психічне.

26. «Ні про що не турбуватись, ні за що не переживати – це означає не жити, а бути мертвим, адже турбота – рух душі, а життя – це рух».

27. «Отже, поки я усвідомлюю самого себе, поки душа керує тілом, а буду дбати лише про те, щоб усіма засобами здобути любов шляхетних душ. Це мій скарб і радість, і життя, і слава».

В умовах взаємодії з підлеглими будь-яка поведінка керівника має інформаційну цінність, тобто є комунікацією. Активність чи пасивність, слова чи мовчання – все це впливає на інших людей, які своєю чергою, не можуть не відповідати на цю комунікацію і, відповідно, самі беруть в ній участь [21, 22].

Інколи люди не хочуть ні з ким розмовляти, а всі, хто їх оточує, прекрасно це розуміють і не звертаються до них. Вочевидь, це така сама комунікація, як і в жвавій дискусії, коли люди, як правило, застосовують декілька стратегій уникнення спілкування, тобто повідомляють про своє небажання вступати у комунікацію:

- пряма демонстрація (прояв грубої форми);
- стратегія найменшого опору (один із партнерів підтакує іншому або в усьому погоджується);
- комунікація, прийнятна для співрозмовника (така, що не ображає формулювання причин, з яких спілкування є небажаним);
- дискваліфікація комунікації (один із партнерів зводить нанівець як власні повідомлення, так і повідомлення іншої людини). Це можуть бути суперечливі висловлювання, непослідовність, зміна теми, неповні речення, неправильне розуміння, незрозумілість або манірність промови.

Отже неможливість не вступати у комунікацію перетворює усі ситуації, у яких задіяні двоє або більше людей, на міжособистісні, комунікативні. Тим більше неможливо собі навіть уявити керівника без комунікації, так як будь-яка поведінка керівника несе у собі інформаційний заряд, що особливо помічається зараз.

Комунікація ніколи не існує у повітрі, вона прив'язана до контексту: психологічного, контексту стосунків, ситуаційного, контексту довкілля, культурального контексту.

Психологічний контекст – це сама людина, те, що вона сама вносить у взаємодію, і це, безумовно, впливає на інтерпретацію повідомлень з боку інших. Бажання, потреби, інтереси, самоконцепція, самооцінка – все це створює психологічний контекст. Інша людина вносить свій психологічний контекст. Міжперсональна комунікація покликана перекинути місток між двома психологічними контекстами. Контекст стосунків торкається реакцій індивіда на інших людей – рівня довіри, погодження чи непогодження, рівня саморозкриття, впливу та контролю, а також спільної історії відносин.

Очікуванням чітко визначеної дії кожного працівника є, наприклад, фраза «Давайте жити дружно». Але цю фразу можна висловити по різному як: команда, прохання, пропозиція. Вибраний спосіб висловлювання містить у собі повідомлення, якими співрозмовники уявляють свої взаємини в колективі:

- дружні або ворожі;
- рівні у соціальному аспекті;
- залежні один від одного;
- відчують себе спокійно і комфортно;
- переживають тривожність і хвилювання.

28. «Дружня душа, душа, що любить мене, душа, що пам'ятає про мене. Я її ціную більше, ніж піраміди, мавзолеї та інші царські пам'ятники».

29. «Я ж, якщо я маю друзів, відчую себе не лише щасливим, а й найщасливішим. Тому, що ж дивного в тому, що для мене не має нічого приємнішого, ніж вести розмову з другом».

30. «Ніхто більше за мене не радіє дружбі: це моя єдина втіха і мій скарб».

Використання в діяльності сучасних менеджерів підприємства рефлексивно-психологічних аспектів, а також механізму рефлексивної взаємодії керівника-менеджера і співробітників зі Сковородинськими постулатами сприятиме збереженню національних цінностей та розвитку трудових ресурсів, дозволить зробити управлінській вплив менеджерів більш ефективним, і відповідно, підвищити ефективність роботи підприємства в цілому, а в подальшому відбудувати національну економіку.

SECTION 3. PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2.3.1

3.1 Психологічні особливості розвитку професіоналізму викладачів закладів вищої освіти

Перспективи інтеграції України в Європейське співтовариство потребують суттєвих кроків у розбудові національної системи освіти, особливо удосконалення її вищої освіти відповідно до вимог постіндустріального суспільства. До ключових проблем сучасної вищої школи можна віднести створення таких умов у підготовці фахівців, які забезпечили б їх здатність до компетентної професійної діяльності. Ключовою фігурою, що впливає на якість освіти, безумовно, є викладач закладів вищої освіти, який не тільки передає знання, а й формує особистість майбутнього фахівця (Г.О. Балл [23], Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [43]). Як професіонал, викладач вищих закладів освіти повинен мати ґрунтовні психолого-педагогічні знання, розвинену психологічну та комунікативну культуру, володіти творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками науково-дослідницької діяльності й постійно прагнути до саморозвитку (О.Ф. Бондаренко [26]). Одним із важливих чинників, що має особливе значення у розвитку викладача-професіонала, є професійна свідомість особистості (Ж.П. Вірна [33], Н.Ф. Шевченко [49], Т.С. Яценко [50]). Викладач закладів вищої освіти є одночасно й суб'єктом освітнього процесу і суб'єктом педагогічної діяльності. Розвиток професійної свідомості В.В. Третьяченко розглядає в єдності трьох підстав буття людини: діяльність, свідомість, спільність [46]. Із загальнопсихологічних позицій професійна свідомість у діяльності викладача є таким психологічним явищем, яке інтегрує професійні цінності, наукові знання та знання особистості про себе як фахівця. Сьогодні розробляється нове уявлення про викладача-професіонала вищої школи. Він розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності та розумінні творчих педагогічних задач (В.О. Моляко [42]).

У системі сучасної освіти і у психологічній науці проявляється все більший інтерес не до описових моделей діяльності фахівця, а до дослідження його професіоналізму. Особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти та їх свідомості виявляються в соціальній діяльності, спрямованій на передачу від старших поколінь молодшим, накопичених людством культури, професійного досвіду й підготовку до виконання певних соціальних потреб суспільства.

Відомо, що у структурі професійної діяльності викладачів виділяються наступні взаємопов'язані компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний. Впродовж цього зараховується конструктивний, організаторський і дослідний компоненти до загальнотрудових. Проте конкретизується функція викладача на етапі реалізації навчального процесу, розглядаючи організаторський компонент як єдність інформаційної, розвиваючої, орієнтаційної і мобілізаційної функцій. Особливо слід звернути увагу на науково-дослідну функцію викладача, хоча вона й віднесена до загальнотрудових. Реалізація науково-дослідної функції вимагає від викладача наукового підходу до володіння уміннями евристичного пошуку й методами наукового дослідження, у тому числі аналізу власного досвіду й досвіду інших колег. Конструктивний компонент професійної діяльності викладача може бути представлений як внутрішньо взаємопов'язані аналітична, прогностична і проектна функції. Усі компоненти, або функціональні види діяльності, виявляються у роботі викладача будь-якої спеціальності.

Однією з найважливіших вимог, які висуває викладачеві професія, є чіткість соціальної і професійної позицій. Позиція викладача – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які висуває і надає йому суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особистісні джерела активності: потяги, переживання, мотиви й цілі викладача, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. У позиції викладача виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської

поведінки. Соціальна позиція викладача зростає у системі поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій.

З огляду на зазначене, можна дійти висновку, що професіоналом слід вважати викладача вищої школи: який оволодіє нормами професійної діяльності, професійного спілкування і реалізує їх на високому рівні, досягаючи професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, орієнтуючись на професійні ціннісні орієнтації; який розвиває і змінює свою особистість та індивідуальність засобами професії; який прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню авторитету і престижу своєї професії у суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до неї. Становлення названих якостей професіонала проходить ряд етапів. Головне – це якісні зміни професіоналізму на окремих етапах, які можна вивчати, формувати і шліфувати у себе і в іншій людині.

Професійна діяльність викладача містить ряд функцій та обов'язків, що вимагає від фахівців наявності відповідних властивостей, які позначають як професійно важливі якості особистості. Під професійно-важливими якостями викладача слід розуміти індивідуальні властивості, що впливають на ефективність професійної діяльності й успішність її освоєння. У табл. 1 показано професійно обумовлену структуру особистості викладача: професійна мотивація; професійна компетентність; професійно важливі психологічні якості особистості фахівця, соціально-психологічні компоненти діяльності.

У ряді досліджень є декілька підходів до виділення певних властивостей особистості, що характеризують її як професіонала, як суб'єкта професійної діяльності [25, 26, 41].

Професійно обумовлена структура діяльності особистості викладача

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ	ЗМІСТ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ		
Особистісні компоненти в професійній діяльності	Професійна мотивація і спрямованість викладача, ідеали, переконання, професійна свідомість	Професійна компетентність	Професійно важливі психологічні якості особистості
Соціально-психологічні компоненти діяльності	Соціально-професійні інтереси: готовність до взаємодії, соціальна відповідальність стосунки, установки,	Психологічна культура, пізнавальні, комунікативні, емоційно-вольові якості	Типологічні, характерологічні, інтелектуальні, емоційно-вольові, соціально-професійний інтелект
Професійно обумовлені компоненти діяльності	Спрямованість на професійні успіхи, досягнення і професійне зростання, надійність, тощо	Наукова компетентність, персональна компетентність: знання, уміння, навички; кваліфікація, спеціальна практична компетентність	Професійна самостійність, креативність, аналітичність, спостережливість, професійна мобільність, самоконтроль, уміння і здатність планувати

Освоєння викладачем сутнісних характеристик кваліфікації в практичній професійній діяльності сприяє розвитку нових якостей його професіоналізму. Професіоналізм являє собою інтегративну властивість особистості викладача, яка відображає унікальний для кожного викладача взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, що входять до складу властивостей, які розглядаються: професійної компетентності, моральності, ініціативи й майстерності, що дозволяє кількісно і якісно охарактеризувати неповторну індивідуальність викладача, спираючись на яку можна визначити шляхи підвищення конкурентоспроможності викладача на сучасному ринку освітніх послуг (мал. 1).



Мал. 1. Функціональна структура професіоналізму викладача вищої школи

Специфічною особливістю професійної діяльності викладачів є те, що їхні рішення практично ніколи не лежать на поверхні. Вони часто вимагають напруженого мислення, аналізу різних чинників, умов і обставин. Крім того, те, на що спрямовано пошук, не представлене у чітких формулюваннях: воно виробляється на основі інтуїції, прогнозу, творчої та наукової роботи викладачів. Вирішення взаємопов'язаного ряду професійних завдань дуже важко піддається алгоритмізації.

Якщо ж алгоритм усе ж існує, використання його різними викладачами може дати різні результати. Це пояснюється тим, що творчість викладачів постійно пов'язана із інноваційним пошуком вирішення професійних завдань.

Основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості професійної діяльності викладачів, є педагогічна діяльність як єдність цілей і змісту. Педагогічна діяльність викладача спочатку виступає у

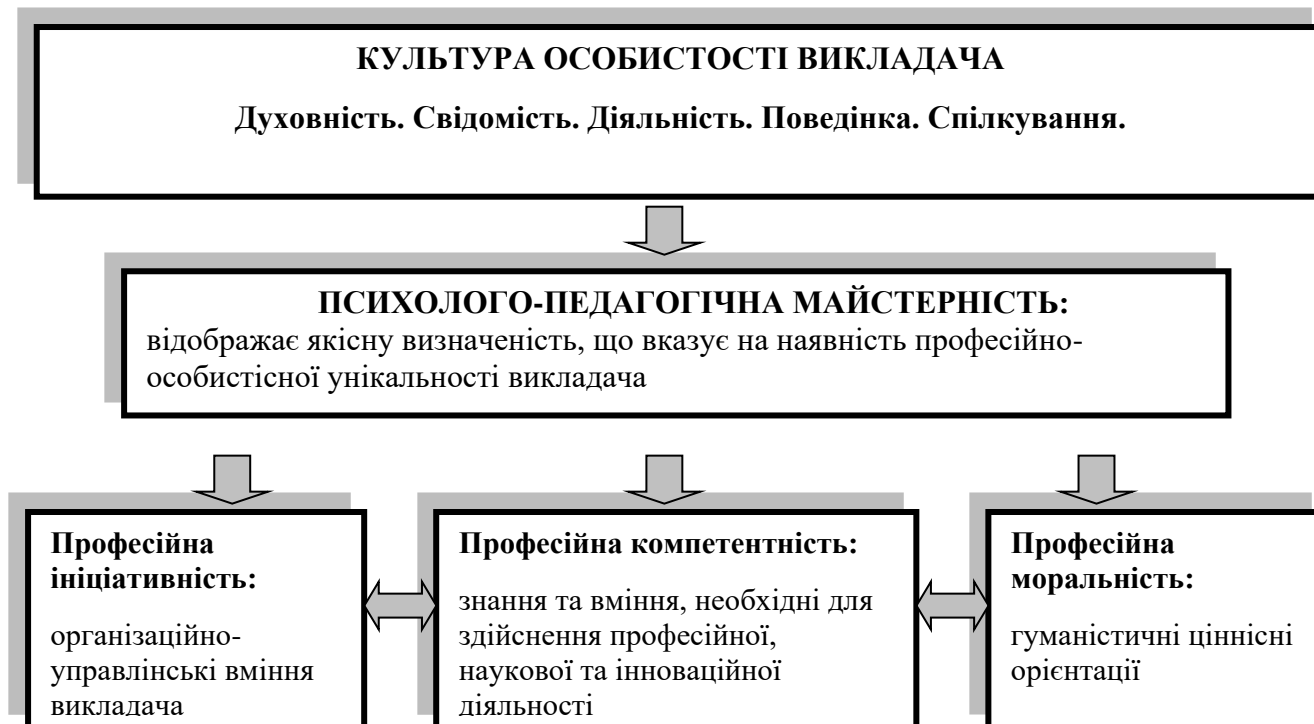
формі пізнавального завдання. Спираючись на наявні знання, викладач теоретично співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї діяльності [40]. Пізнавальне завдання, будучи вирішеним викладачем психологічно, потім переходить у форму практичного перетворюючого акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами й об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах діяльності викладача. У зв'язку з цим із форми практичного акту діяльність знову переходить у форму пізнавального завдання, умови якого стають повнішими. Таким чином, професійна діяльність викладача за своєю природою є ніщо інше як процес вирішення безлічі завдань різних типів, класів і рівнів.

Як відзначає науковець Г.О. Балл, культурно-виховний ідеал людини ХХІ століття втілює в собі загальнолюдську культуру, моральність, національний характер, індивідуальну своєрідність особистості. Така людина орієнтована на співробітництво, вона не може деструктивно діяти і не дасть себе втягнути в руйнівну діяльність [23].

У професійній діяльності викладача вищої школи важливе значення має психологічна культура, яка простежується в усіх основних іпостасях педагогічної взаємодії в освітньому середовищі: особистість, суб'єкт, індивідуальність; має ієрархічну багаторівневу будову й багатокомпонентний склад; дозволяє виявляти особливості сприйняття іншого суб'єкта, глибину його розуміння, адекватність знань про нього, характер переживань, пов'язаних з іншою людиною, а також виховувати уміння спілкуватися та продуктивно працювати над спільною справою (мал. 2).

Зріла психологічна культура особистості викладача є одним із найбільш гармонійних психологічних утворень не тільки формування професіоналізму викладача, а і його професійної свідомості [31, с. 15]. Психологічна культура виступає соціально-психологічним механізмом продуктивної професійної діяльності в освітньому середовищі, є умовою повноцінної й успішної взаємодії з оточуючими людьми й соціальною культурою, детермінантою психологічного

здоров'я людини, чинником якості будь-якої людської діяльності, у тому числі фахової.



Мал. 2. Психологічна структура професіоналізму викладача вищої школи

В освітньому середовищі психологічна культура особистості виступає як єдність знання, відносин, виховання, переживання й життєвого досвіду. Розглядаючи психологічну культуру у загальнотеоретичному плані у межах системного підходу, В.Е. Турянська [47] визначила її як багатомірне психологічне утворення та виділила її компоненти: досвід соціальної взаємодії, регулятивний і комунікативний (системоутворюючі); ціннісно-мотиваційний, який виступає стрижневим, інтегруючим у цій системі; когнітивний, емоційно-афективний, рефлексивно-перцептивний, вольовий (мал. 3).

Когнітивний компонент: система наукових психологічних знань про людину й соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ та індивідуальні якості, розвинений інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості.



Мал. 3. Основні компоненти психологічної культури особистості викладача вищої школи

Рефлексивно-перцептивний компонент: спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати себе й інших людей (конгруентність), прогностичні вміння, здатність до ідентифікації.

Емоційно-афективний компонент: чуйність до людей, розвинена емпатія й уміння співпереживати, багатство й дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору.

Вольовий компонент: здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність стримувати негативні емоційні впливи й сильні переживання, здатність не допускати зривів діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість у ствердженні моральних цінностей і обстоюванні моральних принципів, надійність.

Комунікативний компонент: уміння спілкуватися з різними людьми, адекватно сприймати й передавати інформацію, уміння будувати й викладати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовна культура.

Регулятивний компонент: адаптивність, совісність, моральна саморегуляція, здатність до довільної саморегуляції поведінки у діяльності, володіння собою, уміння керувати своїми психічними станами, розумом, психічним здоров'ям.

Досвід соціальної взаємодії: установки й стереотипи культурної поведінки, розвинені вміння й навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпимість до людей, увічливість, дипломатичність, сумлінність, внутрішня гідність, інтелігентність.

Ціннісно-мотиваційний компонент: соціальні норми, цінності й ставлення до них, інтерес до людей, особистісні потреби, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага.

У цілісному процесі професійного становлення особистості науковець Є.Ф. Зеєр [34] виділяє сім стадій. Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння або присвоєння нової соціальної ролі професійної поведінки і, звичайно, перебудову особистості (табл. 2).

Усі ці зміни не можуть не викликати психічної напруженості особистості. Перехід від однієї стадії до іншої породжує суб'єктивні й об'єктивні труднощі, міжособистісні й внутрішньо-особистісні конфлікти. Можна стверджувати, що зміна стадій ініціює нормативні кризи професійного становлення особистості.

В оволодінні викладачем стратегіями оновлення й перетворення професійної діяльності вирішальне значення має такий компонент

професіоналізму як інноваційність. Він характеризує динаміку зростання оволодіння викладачем новаціями як через форми індивідуальних відкриттів так і через поширення впровадження інновацій у професійну діяльність.

Таблиця 2.

Стадії професійного становлення особистості (за Є.Ф. Зеєром)

№ з/п	СТАДІЯ	ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ НОВОУТВОРЕННЯ
1	Аморфна оптація (0-12 років)	Професійно орієнтовані інтереси і схильності
2	Оптація (12-16 років)	Професійні наміри, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, навчально-професійне самовизначення
3	Професійна підготовка (16-23 роки)	Професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці
4	Професійна адаптація (18-25 років)	Освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості
5	Первинна професіоналізація (25-35 років)	Професійна позиція, інтегративні професійно значущі констеляції, індивідуальний стиль діяльності. Кваліфікована праця
6	Вторинна професіоналізація (35-45 років)	Професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність
7	Професійна майстерність (вище 45 років)	Творча професійна діяльність, рухливі інтеграційні психологічні новоутворення, самопроєктування своєї діяльності і кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку

Це, безумовно, передбачає виявлення конкретних критеріїв професіоналізму викладача, за допомогою яких повинні встановлюватися зв'язки між усіма його компонентами.

Дослідники вважають, що зростання професіонала можливе за умови існування акмеологічного та соціально-культурного середовища [30], в якому розвиток професіоналізму є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом. У розвиненому професійному середовищі типовою є активна міжособистісна співпраця, що виступає важливою умовою інтенсивного інформаційного обміну і професійного розвитку.

Цілісне пізнання формування професіоналізму викладача передбачає виділення системи його детермінант, обставин, які, будучи тісно взаємопов'язаними, можуть виконувати функції сліdstва, зовнішніх і внутрішніх чинників, умов, передумов і ланок, що опосередковують, рух або зміна яких необхідні для розвитку професіоналізму викладача, де останній сам виступає у ролі важливої детермінанти, параметра порядку, який визначає і забезпечує можливість переходу на новий рівень розвитку.

У професійній діяльності викладача психологічним аспектам не завжди надається належна увага. В основному враховуються такі чинники, як досвід роботи, місце у службовій ієрархії, статистичні показники виконання професійної діяльності. Така практика роботи часто призводить до низької ефективності у розвитку професійної мотивації викладача, формальному виконанню посадових обов'язків, негативним проявам у міжособистісних стосунках, фактам професійної деформації.

Детермінанти розвитку професіоналізму викладача закладів вищої освіти передбачають психологічні умови й чинники, які можна назвати акмеологічними, оскільки вони є обставинами, що впливають на досягнення вищого рівня професіоналізму викладача. До цих умов належать: соціальне держзамовлення на професіоналів-викладачів вищої школи високої кваліфікації; ситуації професійно-особистісного розвитку. Нами виділені детермінанти формування професіоналізму викладачів вищої школи (мал. 4).

Діяльність педагога здійснюється у системах «людина – суспільство», «людина – людина», «людина – група» і належить до категорії складних динамічних систем, що висувають високі вимоги до психічних функцій суб'єкта. Діяльність викладача пов'язана з високими психологічними навантаженнями, оскільки вона протікає у нестандартних напружених ситуаціях, що постійно змінюються, пов'язана з вирішеннями важливих державних завдань, відповідальністю за ефективність навчання і підготовку студентів.



Мал. 4. Детермінанти розвитку професіоналізму викладачів вищої школи

Тому надійність діяльності педагога можлива лише за наявності високої професійної компетентності, при якій здатність до самостійного і свідомого виконання конкретних завдань об'єднується з професійно важливими властивостями його особистості [38].

Психологічний аналіз професійної діяльності викладача є основою для вирішення ряду таких науково-практичних завдань, як реконструкція тих, що існують, і проектування нових видів професійної праці викладача, що виникають у зв'язку з новими потребами суспільства, новими видами соціально-економічних стосунків в освіті. Для вивчення змісту і структури професійної діяльності викладача ми використовували метод професіографії. Даний метод має вагомое наукове, інформаційне і практичне значення, допомагаючи зрозуміти функціональну структуру конкретної професійної діяльності спеціалістів,

дозволяє дати адекватну оцінку, намітити шляхи корекції, організувати ефективніше систему навчання і професійного вдосконалення. Розробка психограм, що відображають професійно важливі властивості фахівця, необхідна для адекватної психодіагностики й оцінки рівня сформованості якостей, необхідних фахівцеві у професійній діяльності.

Дослідник О.А. Гульбс [35] вважає, що в психологічній структурі особистості викладача мають бути виділені загальногромадські якості, етично-психологічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні особливості, практичні уміння й навички. Зміст професійної готовності викладачів закумуляований у психограмі, відображає інваріантні параметри особистості й психологічні характеристики їхньої професійної діяльності. Накопичений досвід побудови психограми викладача дозволяє професійні вимоги до викладача об'єднати в комплекси, які взаємозпов'язані й доповнюють один одного: загальногромадські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні теоретичні, практичні й наукові знання, уміння й навички з предмета та спеціальності.

Проведені нами дослідження показують, що професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наступних особистісних, професійних, соціальних, психологічних якостей та педагогічних здібностей, які нами включені до психограми:

- професійна мотивація: професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійна спрямованість;
- професійна компетентність: методична, психологічна, комунікативна, акмеологічна, рефлексивно-дослідна та організаційна, професійні уміння та навички;
- професійна цілеспрямованість: постановка професійних завдань, прогнозування результатів, вибір методів навчання, психологічна грамотність;
- когнітивні якості: професійні знання; аналітичність, критичність, гнучкість, креативність, інноваційність мислення; розвинені пам'ять, увага, сприйняття, спостережливість; стійкість уваги; активна інтелектуальна

діяльність, науково-педагогічна ерудиція, науковий пошук, науково-дослідна діяльність;

– комунікативні якості: культура спілкування, активність, упевненість, асертивність, толерантність, вербальна тактовність, виразність мови; відвертість, сугестія, етика поведінки, педагогічна інтуїція;

– організаційно-управлінські якості: лідерство, конструктивність діяльності; планування, моделювання навчального процесу та інноваційних технологій; володіння педагогічною технікою;

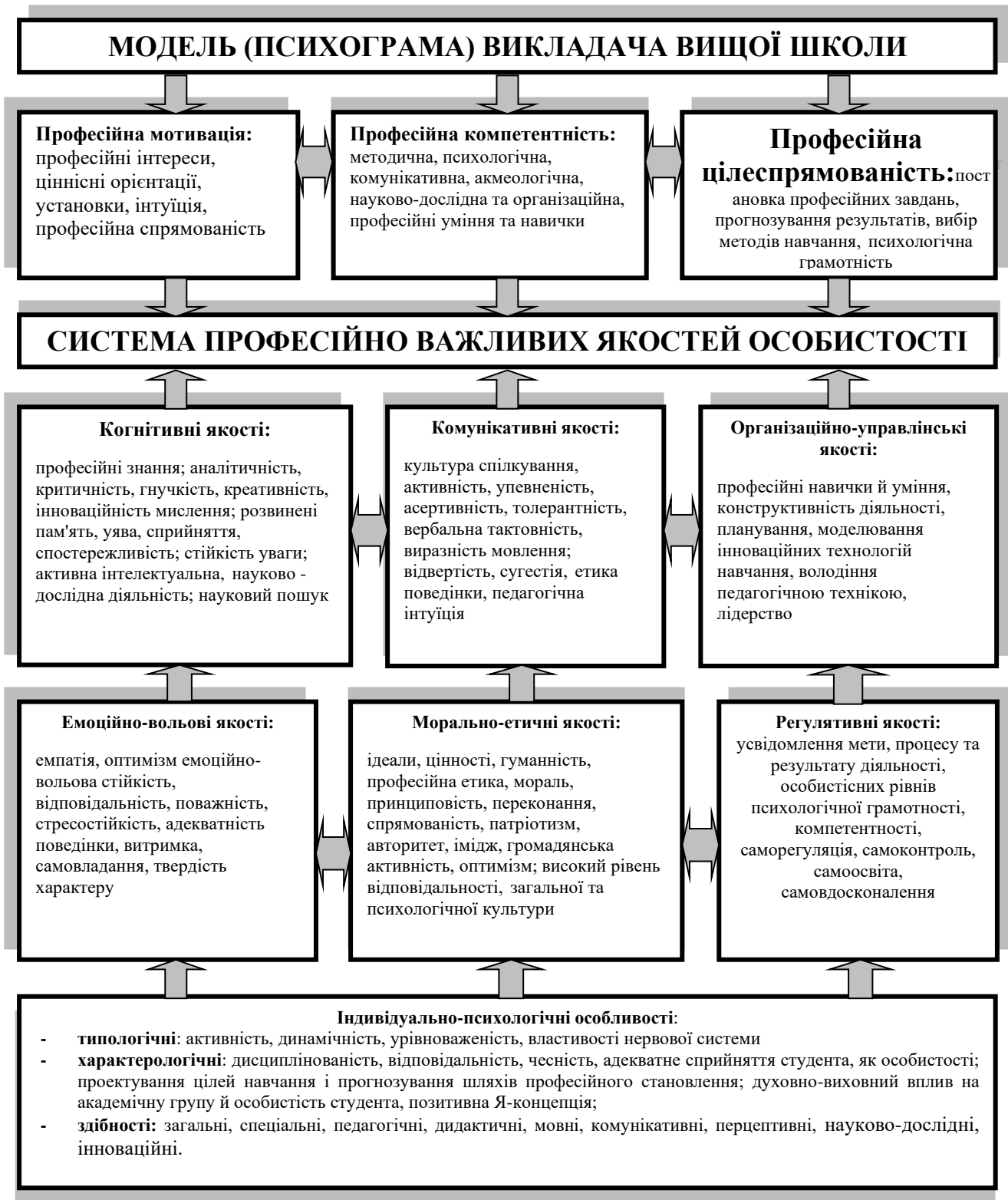
– емоційно-вольові якості: емпатія, оптимізм, емоційно-вольова стійкість, поважність, стресостійкість, адекватність поведінки, витримка, самовладання, твердість характеру;

– морально-етичні якості: ідеали, цінності, гуманність, професійна етика, мораль, принциповість, переконання, спрямованість, рівень вимог, патріотизм, авторитет, імідж, громадянська активність, оптимізм; високий рівень відповідальності, загальної та психологічної культури;

– регулятивні якості: усвідомлення мети, процесу та результату діяльності, рівні психологічної грамотності, компетентності, саморегуляції, самоконтролю, самоосвіти, самовдосконалення;

– індивідуально-психологічні особливості: типологічні (активність, динамічність, урівноваженість); характерологічні (дисциплінованість, чесність, адекватне сприйняття студента як особистості); проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, позитивна Я-концепція; здібності: загальні, спеціальні, педагогічні, дидактичні, комунікативні, перцептивні, науково-дослідні, інноваційні.

На мал. 5. наведена розроблена нами модель (психограма) професійної діяльності викладачів вищої школи.



Мал. 5. Функціональна модель (психограма) професійної діяльності викладача вищої школи

Вказана модель відображає специфіку діяльності викладача й необхідні для виконання його професійних обов'язків професійно важливі особистісні якості.

Сучасний викладач закладів вищої освіти повинен добре орієнтуватися у різних галузях науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних завдань. Але цього мало – він постійно має бути в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі й далекі перспективи науки, яку викладає.

Таким чином, у процесі становлення особистості викладача у професійній діяльності суб'єкт усе більше виступає чинником свого розвитку, відбуваються зміни, перетворення об'єктивних обставин у професійній діяльності відповідно до його особистісних властивостей. Це свідчить про те, що професіонал може займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але й у цьому випадку цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними та професійними умовами діяльності. Становлення особистості викладача вищої школи у професійній діяльності – це процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних чинників, особливості професійної діяльності та власної інноваційної активності, спрямованої на самовдосконалення та самореалізацію.

Логічно, що соціально-економічні перетворення в Україні, одержання державної незалежності, зміна цінностей суспільно-історичного розвитку, орієнтування на гуманістичні та демократичні принципи в усіх сферах людської життєдіяльності – викликали до життя «широкий інноваційний потік». У кінці ХХ ст. були створені інноваційний центр гуманітарної освіти АПН України та лабораторія педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України, які розпочали цілеспрямовану розробку проблем освітньої інноватики. Щоб розібратися у сутності, у справжньому змісті та механізмах реалізації новітніх педагогічних систем, технологій, методик, які увійшли в освітній простір, доцільно звернутися до понять: інновація, нововведення, інноваційний процес, інноваційна діяльність, педагогічна творчість, викладач інноваційної орієнтації, інноваційний експеримент та інші [42].

Відомо, що нововведення як у суспільстві, так і в освіті одночасно є і результатом, й ефективним шляхом, і засобом перетворення суспільства, освіти й особистості.

Під інноваціями в освіті розуміють також і нововведення, тобто продукти освоєння і впровадження інновації, причому процедура їх розробки розглядається як умова інновації, але не включається в її склад. Нововведення мають місце при впровадженні у практику досягнень науки, при використанні передового педагогічного досвіду. При цьому нововведення – це новий стан навчально-виховної практики, що формується завдяки осмисленню й реалізації інновації [36, 44, 45].

Поділяючи позиції учених, ми вважаємо, що інновація - це комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення й використання нововведень, метою яких є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності. Інноваційний процес пов'язаний з переходом в якісно інший стан, з ревізією застарілих норм і положень, ролей, а часто і з їхнім переглядом. Розвиток (конкретизацію) даного підходу знаходимо у роботах ученого В.І. Загвязинського [35]. На його думку, нове в освіті – це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувалися, але це і той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дозволяє в умовах, котрі змінюються, і ситуаціях досить ефективно вирішувати завдання розвитку особистості й освіти [35, с. 11].

Для вирішення завдань дослідження, на наш погляд, має значення думка про зв'язок інновацій як із розвитком суспільства, системи освіти, так і викладачів – фахівців освітнього середовища. Тому в дослідницькому пошуку ми прийняли як початкове положення ідею В.І. Загвязинського [35], який вважає, що інноваційні педагогічні процеси відповідають прогресивним тенденціям розвитку особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності. Інакше ми розглядаємо інноваційні процеси як один із провідних механізмів розвитку системи освіти і професіоналізму викладача, що, в свою чергу, є підставою для розвитку професійної свідомості викладача.

З точки зору управління, стихійні й цілеспрямовані інновації, на думку В.І. Загвязинського, поділяються на чотири підтипи: науковий – контрольні функції

виконують наукові організації; науково-адміністративний – контроль здійснюють вони ж за підтримки органів управління народною освітою; адміністративно-науковий – контроль і управління здійснюють органи управління, спираючись на науку; політико-адміністративний – контрольні функції беруть на себе адміністративні органи [35].

Сучасний етап розвитку інноваційних процесів в освіті характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки освоєння й застосування їх на практиці, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів, що мало місце, і можливістю та необхідністю свідомого управління ними [27].

Зазначене дозволяє висунути припущення, що джерелом розвитку професіоналізму викладача, які впливають також на розвиток його професійної свідомості, є інноваційні освітні процеси. Для доказу цього припущення необхідно розглянути позицію викладача в інноваційних процесах, оскільки створення нового у професійній діяльності викладача має свої особливості і пов'язане, зокрема, з неповторністю особистості викладача, його професійної свідомості, з особливостями вищої школи. Інновації в освіті відрізняються від інших систем тим, що «об'єкт» впливу інновацій, предмет їхньої діяльності – це жива особистість, що розвивається, що має неповторне «Я».

Інновації істотно відрізняються одна від одної за впливом на людину, ставленням до них суб'єкта, вони несуть різні функції в різних соціальних процесах. Категорії суб'єкта, об'єкта, суб'єкт-суб'єктних взаємин є загальнометодологічною основою для аналізу механізму розвитку інноваційних стосунків. Науковці зазначають, що головна характеристика суб'єкта інновацій – це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистісної ініціативи як суб'єктивно можливої та основи власного існування, що суспільно приймається. Дослідник Ю.М. Швалб представляє суб'єктність як єдність цілеположення і цілездійснення в одній особистості [48].

Викладач як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор вступає з іншими членами педагогічного співтовариства у процес створення, використання й поширення інновації, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть статися в самосвідомості, свідомості, звичаях, традиціях. Інновації призводять до перетворень у професійній свідомості, які починаються з прийняття людиною вимог, поставлених перед нею умовами життя і сучасним суспільством, з усвідомлення нових стосунків, що виникають у суспільстві, а також змін, які відбуваються в ній самій. З іншого боку, відбуваються зміни в характері та змісті вимог, які людина сама ставить до життя, до суспільства. У разі неспівпадання вимог, що висувуються суспільством до людини, а також очікуваних від неї результатів з вимогами, які людина адресує суспільству, неминуче виникають конфлікти як у взаємостосунках людини із зовнішнім світом, так і внутрішньо-особистісні.

Ці конфлікти служать основою невідповідності новим умовам і вимогам, основою для реальних змін у мисленні в індивідуальній свідомості. Людина постає перед необхідністю переоцінки своїх вимог до життя, зміни погляду на речі і на саму себе [48].

Інноваційна діяльність багато в чому визначається успішністю входження в особливе культурне середовище. Виходячи з ідеї, що входження в нову культуру супроводиться неприємними почуттями (втрата друзів і статусу, відкинутість, дискомфорт при усвідомленні відмінностей між культурами), плутаниною в ціннісних орієнтаціях і власне особистісній ідентичності, вводить термін «культурний шок». Його симптомами можуть бути нестача упевненості у собі, тривожність, дратівливість, безсоння, психосоматичні розлади, депресія. Частіше всього «культурний шок» асоціюється з негативними наслідками. І лише небагато хто звертає увагу на його позитивний бік, коли первинний дискомфорт змінюється прийняттям нових цінностей, моделей поведінки, що веде зрештою до саморозвитку й особистісного росту [29].

Модель інноваційної діяльності викладача вищої школи складається з двох взаємодоповнюючих частин. Перша будується через зміну мотиваційних стосунків

шляхом наслідування, зараження, імітації, моделювання інноватики. Вона визначає ставлення до новацій і переживання подій, пов'язаних з їхнім упровадженням. Друга частина отримує інформацію через спрямоване, усвідомлене інноваційне навчання, яке підтримується самою структурою нашого суспільства [48].

Уся інформація, що належить до інновацій, пов'язана з певною системою цінностей і бар'єрів. У психології психологічні бар'єри розуміються як внутрішні перешкоди (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважають людині успішно виконувати деяку діяльність. Кожна людина із сукупності зовнішньої інформації вибирає тільки ту, яка може бути засвоєна, не руйнуючи і не вносячи істотного розладу в її душевне життя. Однак існуюче уявлення, що склалося про світ, перешкоджає творчому процесу, зверненому до розуміння нового.

Унаслідок відсутності завершеної теорії управління інноваційною діяльністю вищої школи стає необхідним установлення нових зв'язків між теоретичними положеннями та сучасною практикою в освіті і виникає потреба у розробці прогностичних моделей управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу [39].

Критеріальний апарат оцінки ефективності управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищої школи наведений у табл.4.

Можна передбачити, що ефективність інноваційної діяльності викладачів підвищиться за рахунок врахування різноманітності психолого-педагогічних інновацій; теоретико-методологічних уявлень про природу і суть інноваційних процесів в освіті, що включає різні за змістом етапи: інноваційний психолого-педагогічний пошук, психолого-педагогічна експертиза, атестація, засвоєння поновлення освітньої практики на основі використання інновацій.

Реалізація такої *моделі*, на нашу думку, буде сприяти оптимізації функціонування інноваційних процесів у системі освіти і всіх її складових елементів, а також створенню соціально-психологічних умов, сприятливих для підвищення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів і розвитку їх професійної діяльності.

Описана *модель* не є застиглою, замкненою системою. Її організація, формування і випробування призведуть до виникнення нових проблем, що вимагають її корекції, вдосконалення, відмови від одних її елементів і введення нових. Ця система є відкритою і передбачає динамічний розвиток освіти. Зміна концептуальних ідей сучасної освіти може призвести до істотного перегляду запропонованої моделі.

Таблиця 4.

Характеристика функцій управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищої школи

Функції управлінської діяльності	Характеристика показників ефективності управління інноваційною діяльністю в освіті
Мотиваційно-цільова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Цільова спрямованість функціонування освітньої системи й управлінської діяльності: цілі, орієнтовані на розвиток особистості того, хто навчається, і викладача; ураховують їхні інтереси й потреби; сформульовані стратегічні й тактичні завдання управління інноваційною діяльністю викладачів; конкретні цілі, які забезпечують функціонування освітньої системи в режимі розвитку. 2. Здійснюється орієнтація на весь спектр професійних потреб ВНЗ і викладачів, які працюють у них (включення у творчу діяльність, підвищення кваліфікації, підвищення соціально-професійного статусу через категорійну атестацію, обмін досвідом, вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду) 3. Проведення стимулюючих форм контролю (творчі звіти, атестація ВНЗ). Випуск психолого-педагогічних інформаційних бюлетенів, що знайомлять викладачів з результатами стимулювання інноваційної діяльності. 4. Постійне заохочування викладачів, які досягли високого рівня результативності в інноваційному освітньому процесі.
Планово-прогностична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Планування діяльності викладачів ВНЗ на основі розробленої концепції інноваційного розвитку освіти. 2. Концепція інноваційного розвитку освіти орієнтована на практику й містить реальні ближні, середні й подальші прогнози діяльності викладачів та їхнього розвитку. 3. Прогнозування інноваційної діяльності викладачів здійснюється шляхом проектування на основі програмно-цільового підходу та аналізу стану освітнього процесу ВНЗ.

Функції управлінської діяльності	Характеристика показників ефективності управління інноваційною діяльністю в освіті
Інформаційно-аналітична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здійснюється оперативний збір інформації та використовуються методи, адекватні цілям і завданням розвитку освіти. Створюється банк даних по всіх напрямках розвитку освіти. 2. Зміст інформації повинен об'єктивно відображати стан освіти, результати освітнього процесу; виділення чинників та психолого-педагогічних умов, що дозволяють оцінити інноваційну діяльність викладачів ВНЗ. 3. Цілі аналізу орієнтовані на виявлення динаміки психолого-педагогічних інноваційних процесів, аналіз яких носить системний характер і дозволяє встановлювати основні причино-наслідкові зв'язки. 4. Інформаційні потоки забезпечують прийняття правильного управлінського рішення.
Організаційно - виконавча	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організаційні структури ВНЗ повинні бути гнучкі й адаптовані до психолого-педагогічних умов, що змінюються в освіті. 2. В організації діяльності функціональних і проектних структур ВНЗ використовується координація цілей і змісту інноваційної діяльності професорсько-викладацького складу. 3. Формування організаційних відносин в управлінні як по вертикалі, так і по горизонталі. 4. Виконання нормативних вимог вищих організацій усіма структурами ВНЗ.
Контрольно-діагностична	<ol style="list-style-type: none"> 1. Створення системи діагностичного супроводу освітніх програм на основі науково обґрунтованих параметрів. 2. Систематичний контроль за інноваційною діяльністю викладачів ВНЗ та його адекватність цілям управління. 3. Оперативність і гнучкість контролю. Стимулюючий характер контролю
Корекційно-регулятивна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення ієрархічно взаємопов'язаних зон корекції соціально-психологічних особливостей функціонування органів управління інноваційними процесами та інноваційною діяльністю викладачів ВНЗ.

Таким чином, розвиток системи освіти викликає потребу і в розвитку управління інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу вищої школи, яке передбачає як збагачення традиційних функцій управління новими проектами, так і створення соціально-психологічних умов, які сприяють розвитку професіоналізму викладача вищої школи в інноваційній діяльності.

Динамічність розвитку суспільства диктує необхідність випереджального розвитку освіти і системи управління нею, що зумовлює своєчасність розробки прогностичних моделей управління інноваційними процесами в освіті.

Проведені дослідження показують, що професійна діяльність викладача вищої школи вимагає низки особистісних, професійних, соціальних, індивідуально-психологічних якостей, таких як: професійна мотивація, професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійна спрямованість; професійна цілеспрямованість; професійна компетентність (методична, психологічна, комунікативна, акмеологічна, рефлексивно-дослідницька та організаційна, професійні уміння та навички); морально-етичні якості (світогляд, ідеали, цінності, гуманність, професійна етика, мораль, принциповість, переконання, спрямованість, рівень домагань, авторитет, імідж, громадянська активність, оптимізм; високий рівень відповідальності, загальної та психологічної культури); організаційно-конструкторські якості (лідерство, конструктивність діяльності; планування, моделювання навчального процесу та інноваційних технологій; володіння педагогічною технікою); комунікативні якості (культура спілкування, активність, упевненість, асертивність, толерантність, вербальна тактичність, виразність мови; відвертість, сугестія, етика поведінки, педагогічна інтуїція); емоційно-вольові якості (емпатія, оптимізм, емоційно-вольова стійкість, адекватність самооцінки, стресостійкість, адекватність поведінки, витримка, твердість характеру); когнітивні якості (професійні знання, науково-педагогічна ерудиція, аналітичність, критичність, гнучкість розуму, креативність, інноваційність мислення, розвинені пам'ять, уява, сприйняття, спостережливість, стійкість уваги, активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук); регулятивні якості (усвідомлення цілей, процесу та результату діяльності, особистісних рівнів психологічної грамотності, саморегуляція, самоконтроль, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення); індивідуально-психологічні особливості (типологічні - активність, динамічність, врівноваженість; характерологічні - дисциплінованість, відповідальність, чесність, адекватне сприйняття студента як особистості, проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця, позитивна «Я-концепція» тощо.

У психологічній практиці широко використовуються нові технології взаємодії в системі індивідуальність-особистість-соціум (суспільство). Щоб змінити свідомість особистості необхідно міняти або систему, або умови діяльності людини. Лише конкретна діяльність особистості викладача, його творчість, які засновані на принципах креативності та інноваційності, здатні впливати на структуру професійної діяльності.

На шляху формування професійної діяльності викладача постає проблема відповідності «Я» деякому ідеалу або еталону, тобто зразку, найбільшою мірою адекватному тій або іншій професії, а також проблема адекватності «образу Я», його відповідності реальним особистісним характеристикам. Вирішення цих проблем пов'язане з низкою труднощів через істотний розрив між «Я-реальним» і еталоном викладача, з одного боку, і наявністю різних шляхів досягнення необхідної відповідності, у тому числі і неадекватних, з іншого боку. Розуміння «образу Я», як установки або настановної системи, дозволяє представити його структуру як комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових ознак, складність якого пов'язана з рівнем самосвідомості особистості. Дослідження показали, що суперечність, непослідовність «образу Я» викликає внутрішню напруженість, сумніви, коливання, невпевненість, а усвідомлення неспівпадань ідеального і реального «образу Я» може виступати рушійною силою перебудови професійної діяльності.

Нажаль, для професійної діяльності викладача притаманні і деструктивні моменти. Відомо, що негативними наслідками професійно-педагогічної діяльності є професійні деструкції, а саме: негативні зміни, які порушують психічне та соматичне здоров'я особистості фахівця, сутність яких полягає в розширенні панування «Я професійного» у сфері діяльності «Я особистісного». Дослідник А.К. Маркова у педагогів [41] виділяє такі професійні деструкції:

- відставання темпу професійного розвитку;
- дезінтеграція професійного розвитку: помилкові орієнтири професійної діяльності, нереалістичні цілі, професійні конфлікти;

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

- низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці;
- неузгодженість окремих ланок професійної діяльності: застосування тільки легкого, найбільш популярного матеріалу, що не формує цілісної професійної свідомості й цілісної системи професійних знань студентів;
- зменшення якості викладання, зниження показників мислення, нерозвиненість професійних здібностей;
- поява раніше відсутніх негативних якостей: авторитарність, демонстративність, домінантність, педагогічна індиферентність, педагогічний консерватизм, агресія, педагогічна експансія, педагогічне соціальне лицемірство, егоцентризм;
- припинення професійного розвитку через професійні захворювання чи втрату працездатності;
- поява професійних деформацій особистості - негативних змін у структурі психіки, що виникають внаслідок постійної реалізації особистістю професійної ролі викладача.

Однією зі специфічних складових професійних деформацій особистості педагога є професійний егоцентризм. Взагалі, егоцентризм розуміється як нездатність індивіда, зосереджуючись на власних інтересах, змінити вихідну пізнавальну позицію стосовно деякого об'єкта, думки чи уявлення щодо нього при наявності інформації, яка суперечить його досвіду. У психології розглядається цей феномен як універсальне психічне явище, яке несе у собі й негативні, і позитивні функції: з одного боку, виступає чинником ригідності мислення, непорозуміння партнерів по взаємодії, соціальної та особистісної дезадаптації особистості в цілому; з іншого - є одним із основних захисних механізмів психіки, завдяки чому особистість досягає внутрішньої ідентичності, усталеності, зрілості власного «Я» [32].

Залежно від сфери прояву егоцентризм, як складне явище, може бути розглянутий у декількох формах - індивідуально та соціально зумовлених. До індивідуально зумовлених форм егоцентризму особистості належать такі форми,

які залежать здебільшого від індивідуальних психофізіологічних та психологічних якостей особистості: когнітивний, емоційний, комунікативний та моральний егоцентризм. Соціально зумовленими, груповими формами егоцентризму є ті, що переважно залежать від особливостей соціалізації особистості, соціальної, професійної групи та місця, яке посідає особистість у системі суспільних, професійних стосунків. Серед таких форм егоцентризму особистості можна виділити: гендерний, віковий, етнічний, ідеологічний та професійний егоцентризм.

Професійний егоцентризм Т.Є. Гура розглядає як певну професійну налаштованість педагога, що проявляється в його зосередженості на власних когнітивних, емоційних та поведінкових позиціях у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Він виділив наступні ознаки цього психологічного феномена.

Мовні ознаки: - еготизм як прагнення людини розповідати про себе, згадувати про свої здібності, підвищуючи тим самим власну значимість, звернення до власного досвіду як прикладів при подачі дидактичного матеріалу;

- домінування говоріння над слуханням, часте перебивання партнера по взаємодії, прагнення особисто закінчити його думку; домінування монологів у міжособистісному спілкуванні;

- надання порад без прохання самого співрозмовника; значна кількість зауважень на адресу співрозмовника;

- прагнення до оціночних суджень; часте спонтанне устрявання у розмову інших людей; узагальнення та побудова висновків у кінці дискусії без врахування думок інших учасників обговорення.

Когнітивні ознаки: ригідність мислення; небажання зрозуміти інший спосіб міркувань; упевненість у власній методиці вирішення завдань; переконаність у правильності власної інтерпретації причин невдачі тих, хто навчається; пізнавальна закритість, відсутність прагнення до пізнання нового, отримання нового досвіду, особливо щодо досягнень психологічної науки.

Емоційні ознаки: низький рівень сенситивності до переживань інших; фіксованість на власних емоціях; неадекватність емпатичного реагування, знижений рівень спостережливості; емоційна ригідність; наявність виразних захисних реакцій, коли навчаючий звертає увагу на помилку, допущену викладачем.

Поведінкові ознаки: прагнення до авторитаризму, ролі «судді» у вирішенні конфліктних ситуацій, «говорити на публіку»; сприйняття інших людей як таких, що спрямовані особисто проти нього, проти його авторитету; відсутність «емпатійного слухання»; схильність бачити причини педагогічних невдач, насамперед, у колегах та інших. Таким чином, як показують дослідження, у професійній роботі викладачів бракує власних енергетичних ресурсів, коли дії професійних чинників, як стресових, стають надто тривалими, стійкими, перманентними, що впливає на професійну діяльність викладача.

Також відомо, що характер негативного впливу професійної діяльності викладачів на їх самопочуття відображається в документах ВООЗ. Причина стресогенності полягає в наявності певних специфічних чинників професійно-педагогічної діяльності, які негативно впливають на професійну діяльність викладача, тобто на його психофізіологічний та психологічний стан, що є надзвичайно важливим для життєдіяльності останнього.

На думку дослідника В.В. Бойко у професійній діяльності викладача з'являються багато психологічних феноменів, які порушують його психологічний стан. Негативним наслідком професійної діяльності викладача є «професійне вигорання» [28]. Професійне вигорання є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності і може проявлятися у вигляді наступних стадій: симптоми фізичного й емоційного виснаження; поглиблення характеристик цих симптомів; повне професійне згорання, що характеризується повною втратою інтересу до професії та життя в цілому.

Виділяють три групи симптомів професійного вигорання: фізичні, поведінкові та психологічні. До фізичних симптомів зараховують втому,

відчуття виснаження, надмірну чутливість до змін показників зовнішнього середовища, частий головний біль, задишку, безсоння. До поведінкових і психологічних симптомів професійного вигорання зараховують відсутність позитивної мотивації професійної діяльності; негативні установки щодо своєї роботи; зневажливе ставлення до виконання своїх обов'язків; зниження загальної працездатності; зниження рівня творчої активності; гнітюче почуття розчарування, образи, почуття провини, непотрібності; почуття гніву, що легко виникає [28].

Узагальнивши існуючі визначення феномена вигорання, А.К. Маркова виділила ряд компонентів цього стану: - емоційне чи фізичне виснаження, що виявляється у відчуттях емоційної перенапруженості, вичерпаності своїх емоційних ресурсів; - деперсоналізація, пов'язана з виникненням байдужого, негативного й навіть цинічного ставлення до інших людей у процесі професійної діяльності; - знижена професійна продуктивність, оцінка своєї компетентності, негативне сприйняття себе як професіонала, невдоволеність собою як особистістю [41, с. 187].

В.В. Бойко розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти професійного вигорання і методику діагностики рівня емоційного вигорання, яка дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, які супроводжують три компоненти професійного вигорання: напруження - характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, спричиненої власною професійною діяльністю; резистенція - надмірне емоційне виснаження, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, байдужою; виснаження - характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних зв'язків, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень [28, с.67].

Основними факторами, що визначають розвиток синдрому професійного вигорання є особистісний, рольовий і організаційний фактори. Особливе

значення для розвитку професійного вигорання особистості має соціально-психологічний клімат і чіткість організаційної структури колективу, стиль керівництва, особливості розподілу функціональних обов'язків серед працівників. До рольового фактора вигорання відноситься наявність тих ситуацій, у яких спільні дії не погоджені, немає інтеграції зусиль, наявна конкуренція. До організаційного фактора розвитку професійного вигорання належать те, що робота може бути багатогодинною, без належного поцінування, невизначеною за змістом, неорганізованою, управлінські дії керівництва не відповідають змісту роботи.

Таким чином, важливим для викладача вищої школи є усвідомлення сутності феномена професійного вигорання для здійснення профілактики, ранньої самодіагностики та самокорекції цього негативного психологічного явища особистості.

Отже, особливості професійної діяльності викладача вищої школи визначаються його соціальною діяльністю, адже суспільство вимагає від нього тих професійних якостей, які повинні допомогти суспільству у формуванні таких фахівців, котрі ефективно вирішували б ті завдання, які стоять на порядку денному перед усім загалом.

Як показують дослідження у професійній роботі викладачів є деструктивні моменти. У неї невчасно енергетичних ресурсів, коли дії професійних чинників, як стресових, стають надто тривалими і стійкими. Найбільш складним для переживання є розчарування у власному професійному «Я». Коли викладач починає сумніватись у своїй професійній компетентності, у нього розвивається неадекватно занижена професійна самооцінка, підвищується рівень професійної тривожності, тобто складаються в єдине компоненти негативної Я-концепції фахівця. Негативні фактори ускладнюють процес взаємодії, взаєморозуміння викладача зі студентами та колегами, що сприяє руйнуванню позитивної Я-концепції особистості викладача, тому педагогові потрібно докладати певних зусиль для профілактики, подолання та зниження негативізму у його професійній діяльності.

У дослідженні показано суб'єктно-діяльнісний підхід, з позиції якого суб'єкт розуміється як такий, що безперервно розвивається, регулює свою діяльність, реалізується в пізнавальному та етичному ставленні до світу, а це дозволяє суб'єкту актуалізувати потенціал творчої діяльності й саморозвитку, і усвідомлено ставиться до професійної діяльності.

Проведені дослідження свідчать, що професійна діяльність викладача вищої школи вимагає низки особистісних, професійних, соціальних, індивідуально-психологічних якостей, таких як: професійна мотивація, професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійна спрямованість; професійна цілеспрямованість; професійна компетентність (методична, психологічна, комунікативна, акмеологічна, рефлексивно-дослідницька та організаційна, професійні уміння та навички); морально-етичні якості (світогляд, ідеали, цінності, гуманність, професійна етика, мораль, принциповість, переконання, спрямованість, рівень домагань, авторитет, імідж, громадянська активність, оптимізм; високий рівень відповідальності, загальної та психологічної культури); організаційно-конструкторські якості (лідерство, конструктивність діяльності; планування, моделювання навчального процесу та інноваційних технологій; володіння педагогічною технікою); комунікативні якості (культура спілкування, активність, упевненість, асертивність, толерантність, вербальна тактичність, виразність мови; відвертість, сугестія, етика поведінки, педагогічна інтуїція); емоційно-вольові якості (емпатія, оптимізм, емоційно-вольова стійкість, адекватність самооцінки, стресостійкість, адекватність поведінки, витримка, твердість характеру); когнітивні якості (професійні знання, науково-педагогічна ерудиція, аналітичність, критичність, гнучкість розуму, креативність, інноваційністю мислення, розвинені пам'ять, уява, сприйняття, спостережливність, стійкість уваги, активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук); регулятивні якості (усвідомлення цілей, процесу та результату діяльності, особистісних рівнів психологічної грамотності, саморегуляція, самоконтроль, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення); індивідуально-психологічні особливості (типологічні - активність, динамічність,

врівноваженість; характерологічні - дисциплінованість, відповідальність, чесність, адекватне сприйняття студента як особистості, проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця, позитивна «Я-концепція».

Перспективи подальшого дослідження потребують експериментальної перевірки шляхів ефективного впровадження у практику формування професіоналізму викладачів закладів вищої освіти.

SECTION 4. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

10.46299/ISG.2022.MONO.PSYCHOL.2.4.1

4.1 The psychology of lies: research of ethno-cultural determinants

The psychology of lies belongs to the sections of psychology that are now intensively developing. To understand the various aspects of this phenomenon is important given the fact that lying by at least one of the participants in a group activity creates a high risk of failure of this activity. Each social group (including ethnic) has its own set of reasons that cause differences in the production and perception of lies. Therefore, for the purposes of successful proceeding of group activities, it is important to know the circumstances, about each ethnic group, that shape mendacity and the areas of life in which lying can happen more often. This knowledge is also important for each member of group interaction (whether it is an person in a group of individuals or, for example, an ethnic group being in international interaction). This is important for every conscious subject, because the awareness of a negative quality enables him or her to work purposefully on eliminating the defects.

The following aspects have become the subject of modern ethnopsychological studies of the phenomenon of mendacity: recognition of lies in different cultures [51], cultural differences in deception [52], perception, acceptability of deception in different cultures [53–56]. Knowledge about the psychological aspects of lying and mendacity is obtained using psychometric methods. These methods provide important, although incomplete, information on the nature of mendacity in different ethnic communities. Mendacity is one of the components of character (it belongs to a group of traits that relate to the subject's relationship to other persons or groups). Therefore, in order to actualize other possible ways of researching this property (in an individual or in a human community), it is advisable to take a closer look at the character in general, and particularly the conditions of its formation.

In the process of development of the subject (person or group), successful forms of behavior are fixed. The more this or that form of behavior is confirmed by success, the more stable the psychological feature becomes. In such a case, in order to find out

the degree and reasons for the presence of a certain feature of the character, it is necessary to investigate the following: whether there are any circumstances at the current moment of time and in the previous period that contribute to the corresponding form of behavior. When it comes to the character trait (mendacity) of a community, in particular an ethnic community, it is necessary to investigate whether there were in the past and whether there are currently any circumstances that contributed/contribute to the use of lies. This idea expands the arsenal of the existing psychological methods, since our method of studying the character components is qualitatively different from psychometric methods.

The purpose of the study is to analyse the history of cultural practices during the development of the ethnic community in the context of the problem "whether any persistent forms of ethnic behavior contribute to the need to lie." Russians were selected as the ethnic community studied. (It would be interesting to conduct a similar research in relation to other communities, including Ukrainians, to which the author of this publication belongs).

Since this study was carried out during the Russo-Ukrainian war, there may be a caveat regarding its objectivity. (If I am a representative of ethnic community A, researching some signs of community B, which commits aggression against members of community A, there is a risk of research bias.) The guarantee of research objectivity is the use of reliable empirical facts and correct analysis procedures. All this is subject to verification both at the stage of pre-publication examination and at the stage of familiarization with the published results of scientific research.

Before examining the history of cultural practice of Russians in order to identify systematic circumstances that contribute to mendacity, we will present arguments regarding the high degree of manifestation of this trait of character in them. One of the sources of such information is the testimony of visitors to this country in the past. Visitors to Russia often noted that Russians possessed a high degree of mendacity, distrust, and suspiciousness attitude. (If there is no reason for mistrust, suspicion, jealousy, then these signs are also a reason to assess the subject as a mendacious –

because people often generalize their own properties to others). Let us consider what eyewitnesses wrote about the analysed topic.

Diplomat of the Holy Roman Empire Siegmund Freiherr von Herberstein (1486–1566), who visited the Grand Duchy of Moscow in 1517 and 1526, noted the following: "The people of Moscow are more cunning and deceitful than all others, their honor being especially slack in business contracts, – of which fact they themselves are by no means ignorant, for whenever they trailick with foreigners, they pretend, in order to attain greater credit, that they are not men of Moscow, but strangers." [57, P. 7].

Giles Fletcher, the Elder (c.1548–1611), English ambassador to Muscovia in 1588–1589, also noted that "As for the truth of his word, the Russe for the most part maketh small regard of it, so he may gaine by a lie and breache of his promise. And it may be saide truely (as they know best that have traded most with them) that from the great to the small (except some fewe that will scarcely be founde) the Russe neither beleeveth any thing that an other man speaketh, nor speaketh any thing himselfe worthie to be believed. These qualities make them very odious to all their neighbors, especially to the Tartars, that account themselves to be honest and just in comparison of the Russe." [58, P. 152].

George Turberville (circa 1540 – circa 1610), an English diplomat, secretary of the English ambassador in Moscow, spoke about Muscovy of the 16th century in the poem "To Parker": «The cold is rare, the people rude, the prince so full of pride... the men so full of guile, ... the customs are so quaint, As is I would describe the whole, I seare my pen would faint. [59, R. 390].

Georg Tectander von der Jabel (circa 1570 – circa 1620), was a member of the embassy sent in 1602 by the Holy Roman Emperor Rudolph II to Persia. About his visit to Muscovy in 1604, he noted in his report that "These people are naturally prone to lies , deception and all kinds of vices"; "they are such gluttons, godless and liars that it is impossible to describe, as we have sufficiently convinced ourselves after living among them for six months" [60, R. 12].

The French professional soldier Jacques Margeret (circa 1565–1619), who had been in Moscow military service since 1600, noticed that Muscovites were the most

distrustful always inclined to suspect nation in the world. He defined them as rude and liars [61].

The Swedish diplomat and historian Peer Peersson of Erlesunda (pen name Peter Petreius) (1570 – 1622) left Sweden in 1601 for a four-year reconnaissance trip to Muscovy. In 1607–1608, he visited Moscow again as a diplomat and noted in the "Muscovitska chronika" that Muscovites are mostly distrustful, that they easily guarantee, but do not fulfill their promises; there no one will believe another without a pledge and surety; the father does not believe the son, and the son does not believe the father without a pledge, receipt or surety. In his opinion, Muscovites are the most mendacious in the world, who fool both the fellow tribesmen and foreigners regardless of their guaranty [62].

The French diplomat Foy de la Neuville, who visited the Tsardom of Muscovy in 1698, noted that "To tell the truth, the Muscovites are barbarians. They are suspicious and mistrustful, cruel, sodomites, gluttons, misers, beggars and cowards" [63, P. 57].

The French traveler Marquis de Custine also noted an extreme distrust and mendacity of Russians. In particular, he noted the following: "I do not admire minds which hold the truth thus cheaply." [64, p. 32] ; "So much caution shows the bad faith that exists in the country; for as, hitherto, the Russians have had little personal intercourse with foreigners, they must have taken lessons in wariness from themselves alone. Their experience is only such as their position with regard to each other can teach them. These men will not allow us to forget the saying of their favorite sovereign, Peter the Great, "It takes three Jews to cheat a Russian" . » [Ibid , p. 212] ; "In Latin countries, a promise is a sacred thing - a pledge to the giver as well as the receiver. Among the Greeks, and their disciples the Russians, the word of a man is nothing better than the false key of a robber – it serves to break into the interests of others." [Ibid , P. 360].

Richard Chancellor (died 1556), who was in the Tsardom of Muscovy in 1553–1554 and in 1556, also spoke about the mendacity and suspiciousness of Russians in the period from the 16th to the 19th centuries; French writer, poet and translator of the

16th century. François de Belleforest (1530–1583); Albert Schlichting (died after 1570), who, after being captured, was an assistant to the personal physician of Ivan IV; the Danish diplomat Jacob Ulfeldt (1535–1593), who visited the Tsardom of Muscovy in 1578, and many others.

Visitors of Muscovy, the country which has constantly changed its name from its inception to the present, left many testimonies not only about the deceitfulness and suspiciousness of Muscovites. Many testimonies contain information about the high degree of deceitfulness of their merchants and the various methods of dishonest trade they practiced; about treachery; about the high degree of their mendacity in both foreign and domestic politics; that they perceive lying as a norm, and even as a virtue.

A lot of different types of evidence of the mendacity of Russians can be given in relation to the period of the Soviet Union. The revolutionaries promised in 1917 that there would be no more exploitation by some people of others, but they created the most centralized system of exploitation; they promised that they would transfer the factories to the ownership of the workers, but nothing of the kind was done; the peasants were supposed to get land, but on the contrary – it was taken away from them by creating collective farms as a form of ownership, subordinated to the totalitarian political and at the same time economic hierarchy; the peasants were promised bread, but instead they got starvation; the people were promised peace, at the same time Muscovites, who renamed themselves Russians (to appropriate the history of Ruthenia) during the entire period of the existence of the Soviet Union, engaged in exporting the revolution, conducting and provoking wars all over the world; on the eve and during the mentioned revolution of 1917, the peoples of the Russian Empire were promised equality, but they were destroyed in wars, assimilated with the help of a large arsenal of different methods. Throughout the entire history of the Soviet Empire, they lied about all these topics, and in order not to enable critical thinking, they isolated the country with an information fence. Elements of freedom of information in Muscovy throughout its history existed only in two short periods - during the transition from capitalism to socialism in 1917, and during the period of the so-called glasnost or openness (when the possibilities of accessing true information became greater). The

empirical material on the mendacity of Russians is so large that it should be the subject of a separate monographic study.

Let us consider the features of Russian culture throughout its historical development in order to identify those features that can contribute to mendacity. First of all, let us briefly consider the main periods and features of the political history of Russians.

Russian history can be divided into the following main stages:

1. The period from the creation of Slavic colonies (the end of the 9th century) on the territory where a group of Finno-Ugric meryans lived (these are modern Rostov, Suzdal, Vladimir) until 1169, when the state entity formed on this territory for the first time in history ruined Kyiv, and when the head of this state entity, Andriy Bogolyubskyi, took possession of Kyiv not with the aim of seizing the throne of Kyiv, as his father Yuriy Dolgoruky did three times, but with the aim of robbery (as some countries rob other countries). Thus, Andriy Bogolyubsky perceived the lands outside his Volodymyr-Suzdal principality as alien. After that, the accomplices of this attack on Kyiv recognized Andriy Bogolyubsky as the Grand Duke. (The Grand Duke is the title of the main ruler of Rus' times; in the 11th-13th centuries, the mentioned title belonged mainly to the Kiev princes). After that, Andrii Bogolyubsky stayed in Vladimir, and the Principality of Vladimir began to be called the Grand Principality of Vladimir.

In this first period, the Meryans, whose main occupations were hunting, fishing and crafts (an appropriative type of culture), in the process of mutual assimilation with representatives of the Slavic colonies, created a new ethnic community (which today is called Russians). During this period, there was formed a Russian language on the basis of the synthesis of the Slavic language of that time and the language of the mentioned group of Finno-Ugric people – meryans. At the same time, the main features of the meryans proper remained at the basis of the mentality of this new ethnos – because the natural environment was more suitable for hunting or fishing than for farming. One of the main components of the mentality of hunters is the ability to outwit the beast, the ability to create a trap. (In some places where meryans lived, there were

favorable conditions for agriculture, but this was more the exception than the rule). Hunting still plays a special role in Russian culture today (about 25–30 million Russians are directly or indirectly related to hunting).

2. The period after 1169. This is the period during which hunting skills were transferred to interactions with surrounding communities. Previous forms of appropriating economy were supplemented by another form of hunting - hunting for people, that is, war. This method of management is the main one until today, since the Russians are busy not with mastering the vast expanses of the territory they conquered, but with the conquest of new territories and new resources.

The practice of cheating during hunting and during war proved to be successful. No one stopped Russia. New and new expansionist wars often passed unpunished for her. Successful practice is fixed as a stereotype of activity, as a component of character.

Another circumstance that greatly contributes to the formation of mendacity is the imperial status of the state. From the period of its foundation, Russia was never a non-empire, it constantly conquered neighboring state entities. This was always accompanied by the extermination of a significant number of the conquered ethnic groups, as well as mass resettlement and dispersion of the conquered ethnic groups. As a result, the mentality of the metropolis was imposed on the captured ethnic groups, and their mentality was gradually transformed into the Volodymyr -Suzdal mental type. At the same time, this land empire (that is, an empire in which the colonies are adjacent to the metropolis) took as its basis the tactics of concealing the processes of absorption of the colonial ethnos by the metropolitan ethnos. This is done in order to minimize the resistance of the assimilated ethnic group to the assimilation processes. To do this, members of the subjugated ethnic group are made to believe that they have the same identity as the metropolitan one. In this case, when the members of the colonial ethnic group begin to identify themselves as belonging to the metropolitan ethnic group, they will cease to exist as a separate ethnic group, they will lose their identity. In the Soviet Empire, for this purpose, a "new historical community – the Soviet people" was fabricated, that is, one had to stop feeling that one belonged to some ethnic group, to stop feeling one's self as a Ukrainian or a Georgian. This goal can only be achieved by

total lies about the history and culture of the conquered ethnic group. It is necessary for them to distort history by removing from it the knowledge about the facts of the struggle of the conquered ethnic group for their freedom. They need to inspire the subjugated ethnic group with the myth of age-old friendship with the metropolitan ethnic group. They intend to gradually deform the language of the colonial ethnos in such a way that, minimizing the difference between it and the language of the metropolitan ethnos, first declare it a "dialect", and then lead to the conclusion that communication in such close languages is neither prestigious nor economically rational (so colonial languages are something of yesterday, which is time to give up). In order to reduce the ethnic immunity, it was necessary to form an inferiority complex so that members of colonial ethnic groups wanted to renounce their identity. All these areas of assimilation activity required total lies combined with informational isolation. All this was done in the empire called the Soviet Union, supplemented by famines, executions, mass deportations to hard labor. (Not every land empire uses concealment tactics, for example, this was not the case in the Austrian Empire – accordingly, no one will accuse the Austrians of mendacity.).

On the basis of the given analysis, we can draw a conclusion about one more circumstance that contributes to mendacity. If the country is an empire and it hides its imperial policy regarding the destruction and assimilation of the conquered peoples, this leads to the emergence of many spheres of social life in which lies become a norm.

Based on the analysis of the political history of Russians, one more circumstance can be found that contributes to the formation of cowardice. Muscovy, from the period of its emergence until today, has never been a democracy (democracy created an opportunity for the conquered ethnos to be freed). Moreover, the entire history of this country is characterized by extreme manifestations of despotism and centralization of power. In such conditions, when people do not have an opportunity to realize themselves in a legal way, they have to disregard the law and deceive others; if their fate is completely determined by the favor of the boss, then they must love flattery and hypocrisy. Therefore, the greater the centralization of power is, the more favorable are the conditions for acquiring the trait of mendacity.

The above analysis makes it possible to single out at least three features of social life that can contribute to the increased deceitfulness of the ethnic group that stays in these hard circumstances:

1. If some form of life activity is successful, and the implementation of this form of activity is associated with the use of deception (for example, hunting, war), then this form of behavior is fixed as a successful stereotype that adapts the subject to the environment.

2. The need to lie arises during such an interaction of the conscious subjects, in which one of them hides the conflictual nature of the relationship between these subjects (regardless of whether the subject is a person or a group of persons). This is when one of the subjects uses the other to his advantage. In this case, he or she does not want their interaction to stop, because a person is interested in continuing the process of using that other person or a group of people. At the same time, a person may be interested in minimizing the opposition of the other party by concealing the fact that the relationship is actually conflictual. In case the country is a land empire, in which the fact of destruction and assimilation of the conquered ethnic groups is hidden by methods of psychological manipulation, then this contributes to the establishment of mendacity as a norm of behavior, and later as certain properties of character.

3. In totalitarian countries, that is, in the countries with a high degree of centralization of power, we can observe that the higher is the degree of the mentioned centralization, the more favorable are the conditions for the emergence of the phenomenon of mendacity.

4.2 Psychosexual development and gender-role socialisation

Introduction. Since sexual behaviour and motivation are closely related to age and physical and social development of the individual, the authors of a larger share of scientific and popular psychosexological literature follow the age principle: “Children and Youth Sexuality,” “Sexuality under 30,” “From a Boy to a Man,” “Sexuality at Mature and Elderly Age,” and so on. Despite a large amount of empirical data, we do not know that much about the development of sexuality. Even dividing this process into periods is problematic.

The first difficulty is the multidimensionality of the occurring changes. Psychosexual development is one of the aspects of ontogenesis, closely connected with the general biological development of the body, especially with sexual maturation and subsequent change of the relevant function. In this connection, the attention of researchers is drawn to such natural boundaries as the stage of puberty, the age and characteristics of menarche in girls and the first ejaculation in boys, age dynamics of hormonal processes and sexual activity of adults, the factors related to childbirth, menopause, weakening of the sexual function with age, and so on.

You can only understand these phenomena in the system of the life cycle of the organism. However, psychosexual development is the result of gender socialisation in the course of which the individual learns a certain gender role and rules of sexual behaviour. Social factors are crucial here: the structure of the individual’s activity, their relationships with significant others, standards of sexual morality, age and standard forms of early sexual experimentation, normative definition of marital roles, etc. Psychosexual development of the individual, their sexual behaviour and motivation depend on both of these two factors, but the periods based on the stages of the development of the body can not coincide with the periods of the individual’s life path.

The second difficulty is a wide variation, multiplicity of the types of psychosexual development. The male model of development is very different from the female one; the timing and sequence of phases characteristic of one generation may be unsuitable for another, and so on.

The third difficulty is an extreme disparity in the distribution of scientific data on psychosexual features of different stages of life. Most of the information (biological, social, and psychological) is about teenage and youth sexuality. We know much less about childhood because of the special sensitivity of this subject and methodological difficulties of studying it. More or less systematic study of sexuality of the elderly and old people began only in the late 1960s, with the start of rapid development of social gerontology. Paradoxically, it is even worse with studying the cycle of adulthood: although there is enough empirical data on the sexual behaviour of adults, they are almost always studied statically, without considering the whole development of the personality.

Without a wholesome concept of development of the personality, it is difficult to assess the significance of its separate stages. S. Freud and his followers believed that almost all psycho-sexual problems and difficulties of adults are determined by “traumatic experience” in their early childhood. According to the words of British writer H. Walpole (1884 - 1941), the tragedy of the childhood is that its disasters are forever. Representatives of another direction in psychology consider such fatalism as exaggerated. In order to conduct a scientific dispute, we need not episodic, fragmentary data, but special longitudinal research covering the entire life path of man from birth to death. As long as we do not have such studies, our understanding of the principles of psychosexual development has to be considered hypothetical. However, this also applies to other areas of developmental psychology.

Presenting main material. No matter how fragmentary scientific data is, there is no doubt that the psychosexual development of man, not including the prenatal period, begins with the formation of the baby’s gender identity, in the process of which adults play a crucial role. Having defined the passport gender of the baby, parents and other adults begin to teach the child their gender role, instilling into them what it means to be a boy or a girl. Even though the difference in the nature of the socialisation of boys and girls is not always conscious, it is quite significant. To what extent these differences are defined by the goals of upbringing, and to what extent by the natural differences in the behaviour of boys and girls (e.g., the fact that boys are always more

active and aggressive) is an open question, but these differences are everywhere, finding their reflection in the mind of the child this way or the other.

Primary gender identity, namely awareness of your sex, is already formed in a child before they are one year old, making up the most stable, core element of their self-consciousness. With age, the scope and content of this identity change, including a wide range of masculine and feminine characteristics.

A two-year-old child knows their sex, but cannot justify this attribution. At the age of 3 or 4, a child consciously distinguishes sex of the surrounding people (babies intuitively respond differently to men and women), but they often associate it with the purely external characteristics (such as clothes) and allow the principle reversibility, the possibility of sex change (actually, the change of the child's passport gender at this age is already very difficult psychologically). Thus, a 4-year-old boy tells his mother, "When I grow up, I will become a dad, naturally. Well, when will I become a woman then?"

At the age of 6-7, a child fully realises the irreversibility of gender attribution, which coincides with the rapid acceleration of gender differentiation of behaviour and attitudes: at their own initiative, boys and girls choose different games and partners, show different curiosity, behaviour, etc. This spontaneous gender segregation (mono-gender groups) promotes clarity and realisation of gender differences.

By what characteristics children identify their and someone else's gender identity is not quite clear. At the age of 3-4 years old, gender identity is associated with certain somatic (body image including the genitalia) and behavioural properties, but attributed to them meaning and correlation of such features may be different. It is important to stress that the child's awareness of their gender role / identity supposes a certain attitude to it. [65]

Firstly, it is gender-role orientation, the person's understanding of how much their qualities meet the expectations and requirements of male or female role. Secondly, these are gender-role preferences, which gender roles / identity the individual prefers; this is normally found out through such questions as "Whom you rather be, a boy or a girl?" and experiments in which the child has to choose between a male and female

model or role. This issue is particularly relevant in children with dysfunctions of their biological gender, such as endocrine disorders. The mismatch of gender-role preferences and gender identity is usually somehow manifested in the child's behaviour and becomes the subject of discussion and evaluation among peers and adults (evaluation of the gender-role adequacy).

Thus, the psychological mechanisms of gender socialisation and gender identity formation are poorly studied. There are three alternative theories.

The theory of identification, rooted in psychoanalysis, emphasizes the role of emotions and copying, assuming that the child unconsciously imitates the behaviour of adults of the same gender, first of all parents, whose role they want to take.

The theory of gender typification, based on the social learning theory, gives the definitive role to the mental support mechanisms: parents and others encourage boys to show masculine behaviour and judge them when they behave in a "feminine" way; girls get positive reinforcement for feminine behaviour and get judged for the masculine one.

According to W. Michael, "gender typification is a process by which an individual learns sexually dimorphic patterns of behaviour; first, they learn to distinguish between patterns of behaviour that are differentiated by sex, then to spread this private experience onto new situations, and, finally, to comply with the certain rules".

The theory of self-categorisation, based on the cognitive-genetic theory, emphasizes the cognitive side of this process, giving special importance to self-consciousness: a child first learns the idea of sexual identity, of what it means to be male or female, then identifies themselves as a boy or a girl, and then seeks to coordinate their behaviour with what seems to them appropriate for such identity.

In the light of the theory of gender typification, a child could say, "I love getting encouragement; and they encourage me when I do "boys" things; that is why I want to be a boy," and in light of the theory of self-categorisation, "I am a boy, so I want to do "boys" things, and such behaviour brings me pleasure." Each of these theories contains a part of the truth, but none explains all the facts we know.

The main objection to the theory of identification is the uncertainty of its basic concept, which denotes both likening yourself to others, and imitation and identification with others. Protective identification of the boy with his father for fear of him (Freud's Oedipus complex) has little to do with the imitation based on love. Imitation of the father's features of personality is often mixed with the adoption of his social role (father as a domineering figure). In fact, a model, an ideal for a boy is often not the father, but another person (a real person, a literary or outstanding character). Besides, the children's behaviour is not always based on imitating the behaviour of adults, for instance, mono-gender groups of boys emerge clearly not because the boys see as their fathers avoid female society.

The theory of sex typification is often criticised for its mechanicalness. It sees a child as an object rather than a subject of socialisation. From this perspective, it is difficult to explain the emergence of numerous and independent from upbringing individual variations and deviations from sexual stereotypes; in addition, multi-stereotypical masculine and feminine reactions form spontaneously, regardless of learning and encouragement, and even despite them.

The theory of self-categorisation to some extent fuses both approaches, suggesting that the child's idea of normative behaviour for their gender depends both on their own observations of the actual behaviour of men and women as examples, and on the approval or disapproval their actions bring up in others. However, the weakest link in this theory is that gender-role differentiation of behaviour in children begins long before they form a stable imagination of their gender identity.

Perhaps these theories should be seen not so much as alternative, but as mutually complementary. They describe the process of sexual socialisation from different perspectives: the theory of sex typification – from the point of view of the teachers, while the theory of self-categorisation sees it from the perspective of the child. In addition to that, the focus of the cognitive and genetic theory is on the processes of categorisation, the theory of sex typification analyses the processes of learning and training, and the theory of identification – emotional ties and relationships.

Besides parents, a crucial universal agent of gender socialisation is peer society

of both sexes. Assessing the child's physique and behaviour in the light of their masculinity / femininity criteria, which are much stricter than in adults, peers thereby confirm, strengthen or call into question their gender identity and gender-role orientation. Peers have an especially great influence for boys, whose gender-role standards and ideas (of what a true man must be like) are usually much higher and stricter than among girls. Whether this can be explained by the fact that masculine traits are traditionally more valued than feminine, or by the general biological regularity, according to which all levels of sexual differentiation formation of masculinity requires more effort than femininity, and nature makes more mistakes here, remains an open question.

Peers are also the main mediator in bringing the child to the accepted in society, but hidden from children sexual symbolism system. Violation of the child's gender-role pattern of behaviour greatly affects the respect of their peers: feminine boys are rejected by the boys, but are willingly accepted by the girls, and masculine girls are easier to be accepted by the boys than the girls. However, there is one important difference: while girls prefer to be friends with feminine peers, their attitude to the masculine girls remains positive; conversely, boy's attitude to the feminine boys is extremely negative. Lack of communication with peers, especially in pre-adolescence and adolescence, can significantly slow down psychosexual development of the child, leaving them unprepared for the complex emotions of puberty.

Formation of gender role / identity and respective psychosexual orientation and preferences is an autonomous part of this process. Unfortunately, today we know very little about children's sexuality, and even the term itself remains unclear. There are two common mistakes in this area. The first is an explanation of any child's behaviour somehow connected with the genitalia, similarly and in the same terms as the behaviour of adults. If a child exposes their genitalia, it is called exhibitionism; games involving touching their genitalia among children of the same sex are called homosexual, and so on. Even though the experts understand the conditionality of such notions, they still cause completely irrelevant in this case fears and thoughts of sexual pathology among people, so such terms are best avoided.

The second mistake is made by people who deny any possibility of erotic feelings before puberty begins. While no one sees erection in new-born boys as an indicator of sexual arousal, very young children of both sexes may experience orgasmic sensations; according to the observations of A. Kinsey, they may be experienced by more than half of the 3-4-year-old boys and almost all the boys who have not reached puberty (there is no data on girls).

Genital stimulation causes pleasant feelings in children and an increased interest to these parts of the body, so paediatricians recommend the parents to avoid such touches, opt for loose clothing for the child, and such. The most common manifestations of “sexual interest” in preschool children are questions on this topic and looking at the genitalia of others or showing their own. Widespread among preschoolers are so-called socio-sexual games (“mom and dad,” the “doctors”), where children sometimes show each other their genitalia and touch each other. Playing games including showing or touching genitalia with peers of the opposite sex in their childhood (pre-puberty) was retrospectively admitted by half of the men and about a third of women from the “purified” sample of A. Kinsey, and with peers of their own sex – by 54.4% men and 34.8 % of women. In direct interviews of the pre-adolescent boys (212 people), the figures rise to 70% and 60% correspondingly.

Naturally, the prevalence of children’s genital games and their techniques may be significantly different in different social, cultural and ethnic environment. In accordance with A. Kinsey, these figures considerably correlate with the level of education of the respondents. The terms “coital game,” “homosexual game” themselves are relative and inaccurate, as they describe behaviour without showing its essence. The motives for participation in such games may vary a lot. They are quite often not erotic, being merely “research” or an ordinary role-playing game, in which the child gets familiarised with certain social roles and situations.

However, the prevalence of these games even under strict monitoring indicates their psychological pattern, especially if you remember the information about “gender socialization” in primates. [66] Horror of adults when faced with such cases is exaggerated and can harm the child. Besides, these data cause the error of Freud’s idea

about the existence of the “latent phase” in the psychosexual development, when a child allegedly has no interest in gender issues. It is just that a 7-10-year-old child already knows the basic rules of decency, and their behaviour is qualitatively different from that of a 3-5-year-old. The interest in the sexual life, as well as in some forms of sexual experimentation, does not disappear, but modifies. Hence follows an impossibility of an apriori, universally suitable interpretations of the child’s questions and actions.

The so-called children’s sexual curiosity is mostly a common research activity or role-playing game, in which the child “tries on” and acts out unfamiliar situations. If a small child persistently intrudes into the prohibited area or violates the rules adopted by it (e.g., showing genitalia or saying “obscenities”), in most cases it is not sexual, but social experiment – violation of the rules as a way of checking and learning it.

Hormonal changes really cause changes in the body structure and new sexual experiences, and uneven physical and psychosocial development urges an adolescent to re-interpret and assess their gender and sexual identity in all its physical, mental, and behavioural manifestations. Puberty qualitatively changes the structure of gender self-consciousness, because then appears and forms for the first time not only gender, but also sexual identity of the subject, including their sexual orientation.

Although the course of puberty depends on the individual’s sexual constitution, and even serves as its indicator, hormonal processes, erotic feelings and behaviour (sexual experimentation and such) and emotional attachments and affections develop largely autonomously and heterochronically. Their correlation varies from person to person, and the content of sexual fantasies and erotic interests of a teenager is largely determined by their childhood experiences and cultural norms.

First of all, it is the so-called issue of teenage hypersexuality, e.g., increased sexual excitability manifested in boys in the form of frequent and long-lasting erections, uncontrollable erotic fantasies, and so on. The physiological basis for this issue is considered to be a sharp increase in the secretion of androgens, whose level in an 18-year-old boy is 8 times higher than in a 10-year-old. According to the

observations of T. Karakan and others, in children and adult men until their old age, erections occur 3-4 times a night and last generally 2 to 3 minutes. At puberty, the number of such episodes varies from 3 to 11 (7 on average), and the total duration of an erection is an average of 3-5 minutes. Frequent involuntary erections occur during the day, too. It seems to boys that everybody notices it, and it often bothers them. Increased sexual excitability stimulates the appearance of erotic interests and such. According to the data of A. Kinsey and some other authors, boys that mature early start having sex before others. Similar tendencies exist in girls, too. Nevertheless, we should not overestimate the role of hormonal factors.

Medical literature often views puberty in a purely biological and additionally normative way. Actually, it is not only a phase of the biological development, but also a certain social transition (it is not for no reason that more than a half of the archaic societies studied by the Page family arrange menarche through special rituals). In addition, biological and social processes alike, covered by the notion of puberty, are extremely uneven and heterochronic, with moveable borders and multiple individual variations. We have already spoken above about the menarche age shift. However, its beginning and continuation depend on a range of certain conditions, for instance, body weight change. Young gymnasts and ballerinas, who keep stable weight, have menarche one or even several years later than others. Moreover, puberty status may experience some kind of regress. Teenage and young girls suffering from emotional anorexia, after losing over 15% body weight, stop having menarche, and their hormone secretion returns to the pre-puberty type. Psychological stress may act similarly, independently from weight loss. For example, many English girls had disrupted menstrual cycle during the test period.

Social aspects of puberty are even more changeable: cohort (generational) dynamics of the development of puberty, its concurrency in time with some social transitions and life events.

Finally, the subjective, psychological side of the issue: how the teenagers themselves see, experience, and evaluate puberty changes and events (menarche, night pollutions, and changes in appearance), whether they are ready for them, afraid or

happy, and so on. It depends equally on social conditions of development, including sex education, and on the individual characteristics of the adolescent. Unfortunately, these factors have not been studied well enough, especially among boys. Meanwhile, the development of self-consciousness is the core psychological process of puberty, without considering which the objective data on physical growth and sexual behaviour of adolescents have practically no psychological sense, being frequently interpreted loosely.

German (FRG) researcher Jürgen Schlegel, having divided the examined 13-year-old students into pre- and post-puberty (post-menarche girls and post-oigarche boys), compared the levels of socio-sexual activity in both groups (love, kisses, hugs, sex). It turned out that by all indicators post-puberty boys are ahead the pre-puberty ones, i.e., puberty stimulates their sexual activity. Girls did not show such dependence, except for the fact that post-menarche girls fall in love more often. Perhaps it is not only about physiology but also in the system of gender roles.

However, the retrospective survey data are not very reliable psychologically. There have been no longitudinal studies that trace the dependence of sexual activity on puberty yet. In any case, sexual behaviour of teenagers is not a simple expression of their internal needs. Based on a representative survey of 12-17-year-old teenagers (7514 people) through the detailed medical examination and interviews, the researchers found that the age when adolescents begin to flirt (go on dates) considerably correlates with their individual sexual maturation, but its dependence on the chronological age is much bigger. [67] In other words, the fact that teenagers start to flirt does not depend on their own sexual maturation so much as on the acceptance within the cultural norms of their age group, school class, and so on. In the children with premature puberty, physiological maturity in most cases is accompanied by early sexual activity, their sexual interests more correspond to their psychological rather than hormonal growth.

Sexual behaviour of adolescents is connected with a wide range of social and psychological factors. Simple behavioural statistics – when, with whom and how sexual life begins – does not specify it. The work of Michael Newcomb et al., which surveyed 376 American 12-18-year-old adolescents born in 1962, 1965, and 1968,

compared 8 autonomous parameters of biological, intrapersonal, interpersonal, and socio-cultural aspects of development:

- 1) involvement into dating and sexual activity;
- 2) acceptance of self, self-esteem;
- 3) feministic gender-role attitudes;
- 4) deviant sphere of communication;
- 5) the sense of dating and sexual life, which subjective needs they satisfy;
- 6) communicative difficulties of the heterosexual communication, lack of sexual competence;
- 7) intense life events and situations;
- 8) sexually active sphere of communication.

It was found that sexual behaviour of adolescents directly depends only on how important it is and which exactly subjective meaning is given to it. High self-esteem and intense life events increase the meaning of this side of life, whilst lack of experience of poly-gender communication decreases it. In its turn, communicative incompetence is connected with low self-esteem, which partly depends on intense life events. High sexual activity of adolescents allows us to predict their involvement into deviant social environment and sexually-active surrounding; furthermore, both of these factors are interconnected. [68]

The aforementioned study raises serious questions. Some sociologists believe that the increase in sexual activity of teenagers is primarily a consequence of the liberalization of sexual morals, and quite specific youth subculture. On the contrary, Michael Newcomb observes that belonging of the adolescent to the deviant and sexually-active environment does not allow us to predict their sexual behaviour, while the latter enables us to predict their group and subculture affiliation. To put it into other words, teenagers choose the environment of communication that meets their chosen behaviour and reinforces it. Intense life situations stimulate the search for deviant and sexually-active environment primarily through practical involvement into such relationships, which in turn reflects the impact of normative orientation of a more common social environment. [69]

Thus, the difference between the theories of gender-role socialisation is that they explain the mechanism of acquiring a gender role and its different meanings for people of both sexes. The earliest interpretation of gender-role socialisation was offered by S. Freud, whose theory was based on the recognition of unconscious instinctive and connected with maturation processes determined by different anatomical structure of male and female bodies. [70]

Another important system of beliefs is based on the theory of social learning. This theory gives special importance to physical and social skills of parents and the nature of the reinforcement processes during children's acquisition of gender roles. Parents and other significant figures around the child reinforce simulated behaviour, when it is considered appropriate for the sex of the child, and ignore or punish them for the behaviour inadequate for their sex.

The cognitive theory of development emphasizes the role of the child's own behaviour in reinforcing gender roles. This theory assigns a much more important role to the child's putting themselves to the category of "boy" or "girl," than to the passive acquisition of behavioural patterns through the processes of reinforcement, provided by others.

Probably, acquiring gender roles appropriate to the biological gender is connected both with the work of social learning mechanisms, and the influence of certain aspects of cognitive development. For example the data of numerous cross-cultural studies indicate that different cultures have similar and stable differences in how mothers and fathers treat their sons and daughters to increase the autonomy and independence of the former and improve emotional relationships with the latter. However, the behaviour of the parents may be inappropriate in some cases. The effects of parental socialisation practices may be modified by such variables as the physical characteristics of the child, their birth position, and sex of the siblings. In addition, the behaviour of parents reveals differences depending on their race and ethnicity, socio-economic status, and the purpose of research and the conditions in which it is conducted.

Empirical studies show that children gain an understanding of various aspects of

gender in a constant sequence. First they reach a primitive level of the child's own attribution to a certain sex, then the object categorisation focuses on another person of the same sex, and, finally, this object focuses on another person of the opposite sex.

An important question that cannot seem to be answered by either the theory of social learning or the cognitive theory of development concerns the different effects of the boys' and girls' gender-role socialisation of in our society. Although girls and boys can learn about their gender identity at about the same (early) age, throughout childhood significantly more girls than boys express their preference to certain aspects of the role of the opposite sex. There are several possible explanations for this gender asymmetry. One of them is that masculine characteristics are considered as more useful and desirable for society as a whole.

Girls are probably not punished as severely as boys for deviation from their traditional gender roles. These considerations suggest that changes in intrapsychological gender roles towards a greater androgynism can not be assessed without considering social norms.

Let us trace the correlation between sexual attitudes and behaviour.

Sexual revolution brought a more liberal attitude to sex and variations of sexual behaviour for men and women alike. Some of the reasons why it stopped are an increase in teenage pregnancy cases and an epidemic of venereal diseases.

- The age of the first sexual contact changes depending on the gender and focus on studying.
- The correlation between sexual activity and self-respect differ depending on the gender.
- The parents-children relationships and other family factors may influence the degree of teenager's sexual activity.
- Early bloomers have a tendency to have an earlier sexual activity; on the whole, boys show earlier sexual activity than girls.
- Sexual abuse injures girls and boys alike.
- In Europe, the number of children born to teenagers who are not married is decreasing, but hundreds of thousands of children are born by teenagers out of wedlock

each year.

– The teenagers in the United States are not more sexually active than the in most European countries, but due to different attitude of teenagers to the issue of conception, the rate of teenage pregnancies in the US is much higher.

– Being a parent is extremely difficult for teenagers both in and out of marriage, and can have consequences for the rest of their lives.

Now let us consider the essence of the concept of gender roles (GR) Despite the huge number of books and articles, the name of which includes the term “gender roles,” there seems to be surprisingly low similarity in the definitions of the term. At the most general level, GR can be defined as “a set of behavioural patterns and characteristics that are widely considered as:

- a) typically female or male (gender-role stereotypes);
- b) desirable for women or men (gender-role standards)”.

The characteristics that are usually considered belonging to the person’s GR include personality traits, values, skills and abilities, interests and activities performed within the family or professional roles.

If gender-role stereotypes and standards reflect the idea of male and female persons, the term “gender typification” is used to refer to the individual characteristics connected to the gender-related parameters. The degree of gender typification can be defined by learning how a person evaluates their own characteristics but not the characteristics of others.

Let us consider the gender-role development (*sex-role development*) in detail. As it was mentioned above, gender roles are sets of distinctive characteristics that include attitudes, personality traits and behaviours, defined by the culture as appropriate for a particular sex. This ideas of appropriacy are usually shared, at least partly, by the majority of members of a particular culture. Gender-role ideas turn into gender-role stereotypes when people use these characteristics as standards and apply them to virtually all men and women.

Generally speaking, gender-role stereotypes in technologically developed cultures are quite similar. The stereotypes of femininity include qualities that can be

attributed to the category of expressive or collectivistic (*communal*). The stereotypes of masculinity include qualities that are usually associated with support (*instrumentality*) or activity (*agency*).

Gender roles and stereotypes accompanying them have significant variations in the transition from culture to culture. For instance, Margaret Mead studied personality traits and behaviour of men and women in the three cultures of New Guinea. Each culture had its own gender roles and stereotypes, but they do not correspond to the feminine-expressive and masculine-instrumental roles and sexual stereotypes in the technologically developed countries. This diversity of gender roles is the first sign that the characteristics associated with them are not biologically determined and passed down through the channels of a particular culture.

Gender-role stereotypes, like any other stereotypes, are important for several reasons. Firstly, many people expect others, and themselves too, to behave in accordance with the relevant gender-role stereotypes. Secondly, gender often determines typical events that people encounter with in their lives. Thirdly, for many people their gender role is an important source of ideas about themselves (self-concept).

Let us now look into the theory of sexual development. Traditionally, psychologists have turned to three broad classes of theories to explain the processes connected with gender roles: psychoanalytic traditions, theories of social learning, and cognitive theories. The psychoanalytic theory postulated protective identification of the child with the parent of the same sex as the main factor of the gender role.

The theory of social learning supposes the existence of three main – mostly environmentally controlled – mechanisms for the adoption of gender roles and gender-role stereotypes. Firstly, children learn the content of gender roles through direct learning. Secondly, children adopt gender roles through the direct reinforcement mechanism. Thirdly, and most importantly, a large proportion of sex education, as all other kinds of learning, is the result of observing models' behaviour. Advocates of social learning emphasize the importance of parents as role models and agents of reinforcement, especially for young children.

BASIC PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY IN THE MODERN WORLD

In the modelling related to gender roles, there are two aspects: learning (or recognition) and implementation. During the learning phase, children learn the meaning of female and male gender roles alike. However, children naturally do not implement all the patterns of behaviour, which they learned at this stage. They tend to copy or generalise the patterns of behaviour learned from those models whose actions had positive effects, or at least did not have any negative ones.

Cognitive theories focus on cognitive processes, giving much less importance to the external environmental actions. Following the cognitive development model created by J. Piaget, Lawrence Kohlberg proposed the model of age-related changes that occur in the process of GR: from the appearance of gender identification (proper marking themselves and others by sex) at the age of about 2-3 years old until the gradual formation (about 7 years) of gender identity (realising the impossibility of sex change). Proponents of the cognitive approach argue that after achieving gender identity it becomes a mechanism for self-reinforcement for gender-role behaviour approved in a particular culture. Basically, children themselves begin to prepare themselves for the social life within the meaning of their gender roles, sanctioned by their culture.

Now we turn to the issue of the development of gender roles and gender identity. Gender identity, also known as gender orientation, reflects the personal perceptions of yourself in terms of your nominal sex. As this is a personal perception, it is extraordinarily difficult to measure. An abnormal gender identity is diagnosed in people, particularly males who behave differently from the gender roles sanctioned by their culture, thus often attracting the attention of others; such people often include pampered, effeminate boys, homosexuals, transsexuals and transvestites.

For many years, John Mani and his colleagues have worked with the people who displayed the discrepancy between their gender identity, physical characteristics and sex chromosomes, mainly due to prenatal hormonal effects. Based on clinical experience, these researchers came to the conclusion that you can change the nominal (registered) sex of the child to the opposite, if such a change takes place until about 18 months of age. The children whose gender is changed later often experience serious

psychological problems. Thus, the formation of a stable gender identity occurs at the age of approximately 1.5 years old.

Let us describe the development of gender identity. Young children do not know that sex is a constant characteristic or that it is usually determined by the structure of the external genitalia. At approximately 2 years old, children learn to define themselves according to their sex. At about 3, they can already almost unmistakably identify other people's sex. The next step is the understanding of gender consistency. Somewhere around 7 years old, children realise gender consistency or, in other words, they become sure that the person's gender does not change along with the change of their name, clothing or behaviour. Finally, between 7 and 9 years old, children come to a clear understanding that the person's gender is determined by the external look of the genitalia.

Gender-role knowledge indicates people's accurate perceptions about gender roles. It reflects the descriptive, not evaluative characteristics. As it can be expected, children's knowledge about gender roles grows with age. Up to 3 years old, children learn about some conceptually simple aspects of gender roles, particularly those related to appearance (e.g., hair length, size, clothing, etc.), toys, personal things, and some professions and occupations. As children grow up, their knowledge deepens and expands, covering the imagination of most of the other professions and future roles, male and female occupations, features of appearance and personality traits. After a few years of primary school, children learn the majority of aspects of gender-role stereotypes in their culture.

Unlike the gender-role knowledge, gender-role attitudes include an evaluation component connected with the "rightness" and "fairness" of the corresponding stereotypes. The subject of the research in this area was the attitudes towards jobs, children and adult roles, personality traits, and typical occupations, as well as the gender-role aspects of self-concept.

At the early pre-school-primary school age, children's gender-role attitudes generally gain a more apparent gender typification at least partly caused by their broader knowledge about gender roles. However, in separate cases, young children

often exempt themselves from following those rules and regulations that they derive from their own gender-role attitudes, although boys are more inclined to adhere to these rules and regulations.

During the years at the primary and junior high school, gender typification of many gender-role attitudes, by contrast, experiences a steady decrease. Age tendencies at the next stage of development (high school) are not so clear, but apparently at least some of the teenagers' gender-role attitudes begin to acquire an evident gender typification again. These age patterns may occur due to several factors, including cognitive maturity and socioeconomic status.

Those adults who are actively involved in raising their children are the most traditional in their attitudes, whilst childless young couples and couples expecting a child, take an intermediate position in this respect. The least apparent gender typification of the attitudes is observed in single adults and adults with grown-up children.

Throughout the entire life cycle, gender-role attitudes of men are more often characterised by a more evident gender typification than the corresponding attitudes of women. The roles connected with housekeeping and raising children show the biggest differences between the sexes. Representatives of the "strong" sex more often than representatives of the "weak" sex attribute these roles mainly to women.

There is hardly any reliable evidence of psychological sex differences in behaviour, while gender-role stereotypes suggest that there are significantly more sex differences than have actually been found, and that they are bigger than it is thought.

The origins of the study of sex differences lie in the area of differential psychology, the beginning of which is connected with the research carried out by F. Galton, who measured, expressed in quantitative units, and compared different physical and mental traits of men and women.

Research in the field of sex differences gained a new boost in the important work of Eleanor Maccobi and Carol Jacklin, where they analysed psychological literature covering more than 1,000 studies in more than 50 thematic areas, in pursuit of one goal – to determine which sex differences really exist. They came to the conclusion that

stable gender differences can be found only in four areas: girls outperform boys in verbal ability; boys outperform girls in visual-spatial abilities; boys outperform girls in terms of mathematical abilities; males are more aggressive compared to females. Ambiguous evidence of sex differences was found in the following areas: girls have higher tactile sensitivity; males are more active, especially in the company of others; girls are more likely or more willing to show their fears or anxiety; males are characteristic for competitiveness and striving for dominance; girls tend to be more compliant. E. Maccobi and C. Jackline did not find indisputable evidence of sex differences in other traditional areas of research.

Conducted by Alice Eagly and Linda Carli meta-analysis of the literature on gender differences in the ability to influence, and carried out by Janet Hyde meta-analysis of the published studies of sex differences in such cognitive areas as verbal, numerical and visual-spatial abilities indicate that variability of the studied sex differences is typically very small. The assessment showed that the gender factor explains only 1% of variation of the ability to influence. According to Hyde, even in the most evident gender differences – namely, visual-spatial ability –the gender factor explains only 5% of the established data variability.

The area of sex differences is one of the few with an on-going debate about the role of nature and nurture in human development. While most of the scientists involved in this problem consider sex differences as a product of interaction of biological and social factors, researchers tend to focus on the study of the influence of biological and social variables on sex differences. Besides, this area may have different types of interactions that can lead to completely different types of research.

Let us consider the notion of “sexual orientation.” Homosexual orientation (erotic attraction to the same sex) is still considered in society as a perversion. Nonetheless, bisexuality and homosexuality are increasingly being accepted as normal variations of the sexuality range. A. Kinsey and his colleagues have put forward the concept of a seven-step continuum of expression of sexuality from “exclusively heterosexual” to “exclusively homosexual.” This gradation includes variations of sexual behaviour, as well as psychological reactions (feelings, desires, etc.). Recently,

to describe sexual orientation we have started to often use the third dimension – sexual fantasies. People are different by the representation of each component – behaviour, fantasies and desire / love, which complicates their strict categorisation.

The question how widespread homosexuality is remains open. The A. Kinsey report shows important basic data, even though they contain serious distortions due to methodological errors: all the respondents were from the white population, and the information was gathered solely with the method of self-reports. Despite these drawbacks, the paper estimates the representation of homosexual behaviour in the population. 37% of the 5,000 surveyed men had at least one homosexual contact accompanied by orgasm, and about 10% had the exclusively homosexual behaviour periods of at least three years. For women this percentage is lower: 13% had at least one homosexual contact accompanied by orgasm (28% felt sexual arousal connected with homosexual contact), and from 2 to 6% unmarried women (1% married) have exclusively homosexual contacts.

Conclusions. Thus, gender-role behaviour is a general term covering both sexual and masculine or feminine behaviour. Despite the attempts to avoid labelling personality traits as masculine or feminine, men are still regarded as more aggressive and less emotional, while women are seen as caring and emotional. Gender typification is expressed differently in different cultural environments and social classes, but the male role is usually instrumental: men try to control the situation. The female role is expressive: women should be responsive to others. In addition to the influence of social environment, there are indications that boys and girls prefer different types of activities since early childhood. Although these desires are greatly influenced by the environment and accessible role models, they are stable in all cultures.

Sexual behaviour manifests itself in early childhood. People learn from the environment how to express their sexual feelings. As for the explanation of the impulse to express sexual behaviour, there has been no consensus yet. The followers of the Freud's theory proceed from the theory of innate drives. According to other points of view, sexual feelings and behavioural patterns are the learned reactions to social expectations. Probably, no point of view can explain the whole phenomenon; sexual

drives and their behavioural expression are determined by internal conditions and external influences alike.

Naturally, there is a strong influence of the environment, bearing in mind an incredibly wide range of expressing sexuality and its differences across cultures. However, it has also become clear that there are also internal neural reactions of the brain, connected with emotional feelings of sexual interest. W. Masters and V. Johnson equate sexual interest to other “natural” impulses, e.g., hunger, respiration and the need for sleep. Each of these drives is modified and formed by the environment. Sex, however, is the only impulse that can remain unsatisfied for long periods of time with no apparent damage.

Sexual behaviour can express a wide range of emotions – not only love and desire for intimacy, but also anger, sadness, care or brutality. Rules of culture define what is acceptable in order to control the population – the result of a collective idea that sexual desires are “inherently unstable and anarchic.”

As the role of sex began to gain more importance, a new role appeared – sex as a criterion of the interpersonal competence. The performance skills as a sexual partner are causing greater concern than ever. The changes have particularly affected women. It used to be thought that a woman can engage into sexual relationships only within marriage. Today they are expected to be active partners.

Most psychologists explain sex differences as the effects of environmental influences and cognitive development in combination with biological potential. However, they conclude that social environment in this case provides much more practical action than the biological factors underlying these differences and processes.

Even though some people accept traditional gender-role stereotypes, knowledge and attitudes as reasonable and natural due to their wide distribution, many psychologists disagree with that. Traditional gender-role stereotypes are incompatible with sex differences and are de-adaptive for most adult roles. In order to live and work successfully in a society of other people, adults must have positive qualities of the opposite stereotypes – both masculine and the feminine. Stereotypisation itself is a normal cognitive process; people categorise many things according to the distinct

evident measurements to bring order to the vast amount of continuously received information. However, it is the external surrounding (social and cultural environment) sets those measurements, according to which stereotypes will be formed.

REFERENCES

1. Kolyukh O.A., Bekseitova I.Zh. Psychological features of social intelligence and mental resources of the student's personality // Reports of the Kazakh Academy of Education, No. 1, 2021, p.126-134 (URL: <https://egi.edu.kz/wp-content/uploads/2021/08/KAO-1-2021-PDF.pdf>)
2. Urutina, T.M. Typical difficulties and mistakes in choosing a profession among high school students / T.M. Urutina, L.G. Ageeva. - Text: direct// Young scientist. - 2015. - No. 15 (95). - p. 555-558.
3. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice. M: "Akademiya", 2008.
4. Psychology of professional self-determination: textbook for higher education students. / E.A. Klimov. - 4th ed. - M.: Publishing Center "Akademiya", 2010.
5. Bodrov V.A. Psychology of professional suitability. M.: PER SE, 2001.
6. Maltseva L.V. Theoretical approaches to the study of the essence of professional self-determination in domestic and foreign psychology // Bulletin. Series 12. Issue 4. - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2010. p. 115-119.
7. Arendachuk I.V. The problem of choosing a profession by modern high school students// "Professional orientation", electronic scientific journal, 2017, No. 1.
8. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. M.: "Akademiya", 2010.
9. Aron I.S. Psychological readiness for professional self-determination // Bulletin of the Kostroma State University named after Nekrasov N. A. 2010. T.16. No. 1. p. 233-237.
10. Ilyin E.P. Psychology of individual differences. - St. Petersburg: Peter, 2011. (Series " Psychology Masters ").
11. Ovcharova R.V. Practical psychology of education: Textbook for higher education students of Psychology faculty. - M.: Publishing Center "Akademiya", 2003.
12. Kolyukh O.A. Psychological features of emotional instability manifestation. Monograph, Pavlodar: PSPU, 2018.
13. Kolyukh O.A., Temirgalieva M.S. Psychological features of the subjective assessment of quality of students' life //KazNacZhenPU bulletin. 2020. No 4. (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-subektivnoy-otsenki-kachestva-zhizni-studentov>).
14. Сковорода Г.С. Повна академічна збірка творів /Григорій Сковорода; за ред.. проф.. Леоніда Ушкалова. 2-ге вид. – Видавець Савчук О.О. – 2016. – 1400 с.
15. Васянович Г.П. Християнсько-філософський персоналізм Григорія Сковороди / Григорій Васянович. - Львів: Норма, 2022. – 268 с.

16. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навч. посіб. / М.С.Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2012. – 536 с.
17. Мороз Л.І. Рефлексивно-психологічні аспекти управління підприємством / Л.І. Мороз. Колективна монографія «Провідні тенденції сучасного розвитку психології та педагогіки в європейських державах» [Collective Monograph: Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries]. North University Centre of Baia Mare (Rumania). Edition – Riga: Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2019. – РР. 290-306 (387 p.).
18. Мороз Л.І. Рефлексивно-психологічні аспекти управлінських рішень керівника підприємства / Л.І.Мороз // Тези доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Рефлексивні процеси та управління в економіці, 2012» (26-29 вересня 2012 р., м. Севастополь). – Севастополь: Інститут економіки промисловості НАНУ, 2012. – С. 286-289.
19. Рефлексивні процеси в економіці: концепції, моделі, прикладні аспекти: монографія; під ред. Р.М.Лепи: НАН України, Ін-т економіки пром-ті. – Донецьк: АПЕКС, 2010. – 306 с.
20. Литвин А.Ю. Теоретичні основи рефлексійного механізму антикризового управління діяльності підприємств / А.Ю. Литвин, І.А.Стреблянська // Вісник Донецького університету економіки і права. – 2010. - № 1. – С. 79-85.
21. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций. Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Дж.Бивин Д. Джексон - М.: Апрель-пресс, изд-во ЄКСМО-Пресс, 2000. – 320 с. (Серия «Психология. XX век»).
22. Климанська Л.Д. Соціально-комунікативні технології в політиці: Таємниці політичної «кухні»: Монографія. – Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. – 332 с.
23. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе. Киев: Основа, 2004. С. 306-312.
24. Балабанова Л.М. Особистісна ефективність у професійному зростанні фахівця органів внутрішніх справ МВС України// Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14(4). С. 23-28.
25. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Профессионализм и лидерство. Харьков: «ТИТУЛ», 2006. 578 с.
26. Бондаренко А.Ф. Основы психологии. Учебник для студентов гуманитарных вузов. Киев: Освіта України, 2009. 328 с.
27. Бочелюк В.Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі. Дніпропетровськ: Січ, 2003. 343 с.
28. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 1999. 210 с.

29. Братусь Б.С Аномалия личности. Психологический подход. Москва: Никея, 2019. 310 с.
30. Вакуленко В.М. Развитие теории и практики высшей педагогической освіти Украины, России, Белорусии на основе акмеологического подхода: [Монография]. Луганск: Альма-матер, 2007. 496 с.
31. Гульбс О.А. Управление профессиональным становлением личности преподавателя и пути формирования его профессионализма// Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. Серия №12. Психологические науки: Зб. научных работ. Киев: НПУ имени М.П. Драгоманова, 2009. №28 (52). С.153-159.
32. Гура Т.Є. Исследования особенностей профессионального эгоцентризма учителей как особого психологического феномена// Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики: междунар. междувуз. сб. науч. работ. Киев; Москва; Одесса; Запорожье: Изд-во ГУ «ЗИГМУ», 2005. Вып. 28. С. 84–92.
33. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія]. Луцьк: Ред-вид. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
34. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 2000. 258 с.
35. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем// Педагогика. 1999. № 5. С. 8-13.
36. Кваша В.П. Управление инновационными процессами в образовании. Минск, 1994. 177 с.
37. Кот Г.М. Психологическая культура руководителя: конфигурация рис личности// Психология: зб. наук. пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 23. 2004. С. 234 - 246.
38. Лантух І.В. До проблеми психологічного феномена «надійність»// Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4-5 травня 2018 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. С. 114-115.
39. Максименко С.Д. Проблема прогнозування психічного розвитку: природа, генезис, перспективи// Актуальні проблеми психології. Т.6: Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: зб. наук. пр.; за заг. ред. С.Д. Максименка. Вип. 3. Ч. 1. Київ: BONA MENTE, 2002. С. 3-10.
40. Мамічева О.В. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: [монографія]. Слов'янськ, 2009. 298. с.
41. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: «Знание», 1996. 487 с.

42. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості// Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелевої. Київ: Нора-Прінт, 2002. Вип. 22. 350 с.
43. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрів і аспірантів. Київ: Філ-студія, 2006. 320 с.
44. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків: «ОВС», 2001 256с.
45. Суровцева Р.Ф. Теорія і практика розвитку педагогічних інновацій у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть. [Монографія]. Краматорськ, 2007. 719 с.
46. Третьяченко В.В. Педагогічний професіоналізм у викладача в формуванні його професійної свідомості// Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Луганськ. 2009. № 1 (21). С. 6-10.
47. Турянська В.Е. Теоретична модель психологічної культури в педагогічній взаємодії освітнього середовища// Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Сер. Психологія. Харків: ХНПУ, 2008. Вип. 26. С. 198 – 203.
48. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Киев: Миллениум, 2003. 152 с.
49. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища// Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. 2005. №14. С. 98-106.
50. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 679 с.
51. Bond, C. F., Omar, A., Mahmoud, A., & Bonser, R. N. (1990). Lie detection across cultures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 14, 189–204.
52. Aune, R. K., & Waters, L. L. (1994). Cultural differences in deception: Motivations to deceive in Samoans and North Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 159–172.
53. Fu G., Lee K., Cameron C. A., Xu F. (2001). Chinese and canadian adults' categorization and evaluation of lie- and truth-telling about prosocial and antisocial behaviors/ *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 32 No. 6, November 2001, pp. 720-727.
54. Seiter, J. S., Brusckke, J., & Bai, B. (2002). The acceptability of deception as a function of perceiver's culture, deceiver's intention, and deceiver-deceived relationship. *Western Journal of Communication*, 66, 158–180.
55. Mealy, M., Stephan, W., Urrutia, C. (2007). The acceptability of lies: A comparison of Ecuadorians and Euro-Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 689–702.

56. Homolka W. (2017) Truthfulness and the permissibility of Falsehood in the Jewish tradition/Journal of Beliefs & Values, Vol. 38, No 2, pp. 180-187, DOI: 10.1080/13617672.2017.1291253
57. Herberstein S. F. Notes upon Russia: being a translation of the earliest account of that country, entitled *Rerum moscoviticarum commentarii*. Vol. 2. London Hakluyt Society, 1852. 266 p.
58. Fletcher G. Of the Russe common wealth / Fletcher G.; Horsey J. Russia at the close of the sixteenth century: comprising, the treatise "Of the Russe common wealth" by Giles Fletcher: and the Travels of Sir Jerome Horsey, now for the first time printed entire from his own manuscript. London: Printed for the Hakluyt Society, 1856. 549 p.
59. Turberville G. Tragical tales, and other poems. Edinburgh: printed for private circulation, 1837. 406 p.
60. Tectander von der Jabel G. *Iter Persicum, ou description du voyage en Perse, enterpris en 1602 par Étienne Kakasch de Zalonkemeny, envoyé comme ambassadeur par l'empereur Rodolphe II, à la cour du grand-duc de Moscovie et celle de Châh Abbas, roi de Perse*. Paris: Leroux, 1877. 120 p.
61. Jacques Margeret , Henri Chevreul. *Estat de l'Empire de Russie et Grand Duché de Moscovie avec ce que s'y est passé de plus memorable et tragique, pendant le règne de quatre Empereurs: à sçavoir depuis l'an 1 590 jusques en l'an +1606 en septembre*. L. Potier, 1860. 127 p.
62. Petrejus P. *Historien und Bericht Von dem Großfürstenthumb Muschkow*. Lipsia, 1620. 728 p.
63. Neuville F. *A Curious and New Account of Muscovy in the Year 1689*. London: 1994. XIII + 78 p.
64. The Marquis de Custine. *Russia*. New York: 1854. 449 p.
65. Ilyin Y.P. *Differential Psychophysiology of Men and Women / Y.P. Ilyin. - Kh. : Eksmo-press, 2008. - 544 p.*
66. Berne E. *Sex in Human Loving / E. Berne. - M. : Progress, 2009. - 214 p.*
67. Foucault M. *The History of Sexuality / M. Foucault. The Care of the Self. Tr. from French; – Kharkiv : Oko, 2000. – 298 p.*
68. Kon I.S. *Sexology / I.S. Kon. - M. : Akademiya, 2004. – 372 p.*
69. *Human Sexuality // Kushniryuk Y.I., Shcherbakov A.P. Popular Sexology / Ed. by N.V. Sverchnikova. - K. : Naukova Dumka, 2019. – 168 p.*
70. Freud S. *Group Psychology and the Analysis of the Ego: Ya i Ono: Kharkiv, 2008. – 789 p.*