

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

DOI 10.31.65/sbir-2020-V2-V3

# **ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ: Л.С. Виготський та сучасна наука**

Збірник статей за редакцією  
М. В. Папучі

Випуски 2–3

Ніжин  
2020

УДК 159.9.019(092)(082)

П86

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 5 від 28.11.2019 р.

Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник  
П86 статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин :  
НДУ ім. М. Гоголя, 2020. – 418 с.  
ISBN 978-617-527-232-9

Провідною ідеєю збірника "Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука" є те, що культурно-історична теорія Л. С. Виготського має не тільки історичну цінність, але в першу чергу має бути використана в сучасних психологічних дослідженнях, відповідаючи на актуальні запити теорії та практики. Опубліковані роботи вчених з України, Білорусії, Ізраїлю, Росії, інших країн. У збірнику представлені роботи, присвячені культурно-історичній психології Л. С. Виготського. Розглядається система поглядів Л. С. Виготського та його ідеї, які можуть бути покладені в основу сучасних досліджень різних наукових проблем. Перший збірник побачив світ у 2018 році.

Збірник буде корисний у першу чергу фахівцям у галузі психології, а також філософам, соціологам, педагогам.

**УДК 159.9.019(092)(082)**

© М. В. Папуча, загальна редакція,  
2020

**ISBN 978-617-527-232-9**

© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

17. Tomasello, M. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition / M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call // Behavioral and brain sciences. – 2005. – № 28. – P. 63–134.

**E.S. Slepovich, A.M. Polyakov. The problem of the Subject subject Interaction as the Basis of Psychological Practice of Assistance to a Child with Developmental Disorders.** The article analyzes the practice of psychological assistance to a child with developmental disorders as a problem of subject subject interaction with him. The subject subject interaction in the cultural historical tradition is interpreted as the basis of child mental development. Psychological practice of assistance a child with developmental disorders is considered as a practice of transforming a comprehended subject subject interaction with him. The article analyzes the advantages of thus understood psychological practice, as well as the requirements for it. The key characteristics of the subject subject interaction with the child are identified: its mutual significance, meaningfulness, symbolic mediation, dialogue.

**Key words:** psychological practice, child with developmental disorders, subject subject interaction, consciousness, symbol, mediation.

УДК 159.9.01

## **УСКОЛЬЗАЮЩАЯ ДИАЛЕКТИКА Л.С. ВЫГОТСКОГО И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ<sup>34</sup>**

*А.С. Белорусец, аспирант*

Национальный исследовательский университет "Высшая школа  
экономики", Россия, Москва

На примере анализа параграфа "структура и динамика возраста" из работы "Проблема возраста", описывающего модель цикла развития, рассматривается диалектический характер творчества Л.С. Выготского. Данная модель сопоставляется с другими близкими моделями, в которых диалектическое единство структуры и динамики теряется или наоборот сохраняется. Делается предположение о том, что в современной рецепции динамический компонент модели сохраняется значительно хуже, чем структурный, и поэтому именно динамический компонент требует специального акцентирования для сохранения

---

<sup>34</sup> Работа поддержана грантом РФФИ, проект № 20-18-00028

возможности их синтеза. Вместе с тем, значимость этого динамического аспекта все больше и больше артикулируется в современных корпоративных практиках управления профессиональным развитием сотрудников.

**Ключевые слова:** Л.С. Выготский, культурно-историческая теория, структура и динамика возраста, психологический возраст, модель развития, задача развития, диалектический метод.

Если бы кому-то пришло в голову составлять список классиков советской и постсоветской психологии, Л.С. Выготский, вероятно занял бы в нем первую строчку. Однако подобная позиция и связанная с ней рецепция плохо согласуются с неклассичностью Л.С. Выготского как ученого, с многочисленными корректировками его исследовательской программы, с принципиальной незаконченностью его версии Культурно-исторической теории. Подобное отношение как классику заостряет внимание на результатах деятельности ученого, положениях его теории. Однако, если условно разделить в работах Л.С. Выготского то, как они сделаны и то, какие результаты получены, то первое, вероятно, будет представлять не меньший интерес, чем второе. И, пожалуй, ярчайшей особенностью этого "как" будет являться диалектический метод.

Диалектический метод красной нитью проходит через все творчество Л.С. Выготского. [см. 5; 8] Форма "тезис – антитезис – снятие" преодолевает самый разнообразный материал, за который берется Л.С. Выготский: именно через нее он рассматривает и структуру "эстетической реакции", и взаимоотношения обучения и развития, и проблему методологического кризиса в психологии, и динамику психологического возраста... Диалектика становится для Л.С. Выготского и особым стилем критики: он практически никогда полностью не отвергает рассматриваемые им теории, но диалектически снимает их, интегрируя в свою собственную. Мысль Л.С. Выготского совершается в этом синтезе. Схожим образом он поступает и с методическим инструментарием, заимствуя конкретные приемы у других ученых, но при этом полностью трансформируя значение этих приемов за счет перемещения в другой контекст. Классическим примером такого творческого преодоления является методика исследования искусственных понятий Выготского-Сахарова (в ее связи с методикой Н. Аха).

Триединый диалектический ход появляется уже в самой ранней из найденных в архиве Л.С. Выготского рукописей – набросках к докладу "Трагикомедия исканий", посвященному психологическому анализу Книги Экклезиаста. Е.Ю. Завершнева и Р. ван дер Веер датируют рукопись 1912 годом и предполагают, что доклад должен был быть прочитан на заседании кружка по изучению еврейской истории, который вел гимназист Л. Выготский [13, с. 25]. Любопытно, что Л.С. Выготский, согласно его собственной атрибуции, заимствует рассматриваемую схему из периодизации духовной жизни человека, предложенной В.Г. Белинским, т.е. не напрямую у Гегеля. Отметим, однако, что по свидетельству С.Ф. Добкина, Л.С. Выготский в эти годы уже увлекался Гегелем и считал диалектический метод "правильным путем для размышления и познания" [12, с. 9].

Не менее любопытно, что заимствованный из периодизации духовного развития В.Г. Белинского диалектический ход у позднего Выготского становится основой его собственной теории психологического возраста: см. работу "Проблема возраста" [3], которая в дальнейшем ляжет в основу возрастно-психологического подхода [2]. Напомним, он вводит понятие психологического возраста, а сами психологические возрасты разделяет на критические (имеющие трехчастное опять-таки диалектическое строение) и литические (в них выделяется две части).

Негативная фаза кризиса заключается в смене интереса ребенка: в том, что в существующей совокупности значимых для него отношений – социальной ситуации развития – он открывает некоторое несоответствие его новым интересам, которое в дальнейшем и пытается преодолеть, за счет выстраивания т.н. новообразования – внутреннего эквивалента переживаемой ситуации, внутреннего ответа на нее, внутреннего средства, помогающего активно переструктурировать социальную ситуацию развития, т.е. изменить не только отношение К значимым другим, но и отношения С ними.

Именно это появляющееся центральное новообразование выступает, по мысли Л.С. Выготского, основным критерием выделения психологического возраста как относительно независимого периода развития. "...на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на

новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем побочными линиями развития." [3, с. 257]

У читателя-практика возникает соблазн недостаточно внимательно отнестись к форме этого описания, торопясь поскорее перейти к знакомству с конкретным содержанием каждого возраста, а сформулированную схему интерпретировать как своеобразную матрицу, задающую ракурс для анализа структуры каждого отдельно взятого возраста. Но давайте обратим внимание на нюансы этого описания, обратимся к самому его языку, не спеша переходить к анализу возможного содержания предлагаемой модели психологического возраста.

Параграф озаглавлен "структура и динамика возраста", но строгого водораздела между собственно структурой и собственно динамикой нет. "Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития." [3, с. 256]. В этом описании Л.С. Выготскому удается удивительным образом совместить структурный и динамический аспекты, диалектически сочетать сразу два этих ракурса. Эта двуединость почти потеряется в современной рецепции идей Л.С. Выготского возрастной психологией. В духе экспериментальных фактов Ф. Бартлетта, новые поколения психологов воспринимают тексты Л.С. Выготского сквозь призму уже существующих схем: "вот здесь – про структуру возраста, а далее – про его динамику". Так теряется синтетический (в диалектическом смысле) характер мысли Л.С. Выготского, хотя именно эта синтетичность и является, одной из главных особенностей научного мышления психолога.

В этой связи, нам тем более важно обратить внимание на проявления этой синтетичности. Одно из таких проявлений – то как Л.С. Выготский одновременно говорит о "новообразованиях" (появление новообразования в жизни ребенка – всегда событие) и о "линиях

развития". Центральные и побочные линии – почти музыковедческий термин, с той лишь разницей, что в музыковедении чаще говорят о партиях. Центральная и побочная партии – основа сонатной формы, которая, кстати, так же трехчастна, как и критический возраст. Мог ли блестящий знаток искусства и "Моцарт психологии" выбрать такой язык описания случайно?..

Продолжая музыкальные аллюзии, выразим эти два ракурса возраста – симультантный и сукцессивный – через категории аккорда (или события) и голоса (или партии, или линии). Аккорд – совокупность одновременно звучащих звуков, связанных в неслучайную структуру. Голос – даже не последовательность таких звуков, а сам переход от одного к другому – конфигурация движения. Действительно, если мы внимательнее всмотримся в логику мелодии, то увидим, что ее основу составляют не промежуточные точки с фиксированной друг относительно друга звуковой высотой, а само движение, на пути которого они оказываются: именно поэтому мелодия или форма сохраняет константность при транспонировании в другую тональность или перемещении в пространстве. Еще одна продуктивная метафора здесь – точки в прописях, которые как бы направляют движение руки младшего школьника. Ему самому именно они могут казаться воплощенным законом каллиграфии, однако они есть только его отражение. Логика письменного движения не подчиняется им, но они сами лишь маркируют ключевые моменты этого движения.

Сейчас, когда музыка вписана в равно протяженные такты и построена гармонически, а наиболее распространенный формат звукозаписи MP3 – ничто иное как последовательная смена дискретных звуков, эксплуатация стробоскопического эффекта в аудиальном пространстве – сказанное может показаться излишним усложнением. Но мы легко можем увидеть, что это не так, обратившись, например, к более древним формам нотации: знаменной или крюковой, запись голоса в которых осуществлялась совсем по другому принципу. "Различные знамена и их модификации обозначают не ступени звукоряда, но ступания по ступеням. Это заложено уже в самих определениях высотных уровней, выражающих не предметность, но действенность и отвечающих не на вопрос "что?", но на вопрос "как?": "мало повыше", "паки повыше", "вельми паки возгласити" и т.д." [6] Разумеется, и в этом случае голос проходит через звуковысотные

уровни, соответствующие современным нотам, но важно не то, что поющий берет определенные ноты, но само движение его голоса по определенной траектории.

Мы столь подробно остановились на разборе музыкальной метафоры, т.к. нам важно подчеркнуть, что эти два взгляда на музыкальный материал оказываются не просто ракурсами, а проявлениями различных фундаментальных онтологических и гносеологических установок или парадигм – "парадигмы захвата" и "парадигмы пути". С.А. Смирнов, рассматривая эти два взгляда "допускает, что в культуре исторически первым было представление о познании мира и себя в этом мире как пути. Затем по мере развития цивилизации всё более стал доминировать метод познания как захвата, а исследование мира стало строиться по принципу фиксации и добычи объекта познания." [9, с. 9]. Мы имеем основания предполагать (и приведем их в своем месте), что исторический маятник вновь начинает движение в сторону флюидной "парадигмы пути".

Гениальность и диалектика Л.С. Выготского представляют психологический возраст через единство двух этих парадигм. Парадигма захвата, в рамках которой описывается центральный конфликт возраста и его разрешение через новообразование, дает более четкий структурный взгляд на психологический возраст, но при этом ее фактической добычей оказываются лишь "психические окаменелости": именно таково уже случившееся новообразование. До того, как конфликт разрешится, невозможно представить себе, что именно станет его разрешением, а после того как конфликт разрешен, невозможно помыслить о нем как о реальном конфликте, так же как и невозможно представить жизнь без новообразования. (Здесь уместно провести параллель между новообразованием и научным (или житейским) открытием. Свершившись, оно очень быстро становится почти банальностью, но пока оно не произошло, совершенно невозможно себе его помыслить, по крайней мере для самого субъекта этого открытия.) Парадигма пути выглядит почти необязательным дополнением, ее тезисы едва ли формулируются прямо, скорее ее можно обнаружить в используемом языке описания, что мы и продемонстрировали выше. Вместе с тем, следуя Маклюэновскому "medium is the message", мы не можем ее игнорировать и будем правы, если в работах Л.С. Выготского увидим взгляд на человеческую жизнь не только как на череду



конфликтов и их разрешений, но и как на причудливое переплетение и игру линий развития, каждая из которых не только переплетается и заигрывает с другими, но и содержательно меняется, сохраняя при этом самоидентичность.

Структурно сходной с моделью Л.С. Выготского является модель задач развития, предложенная Р. Хэвигхерстом [1; 11]. Однако в ней теряется акцент на эту игру линий развития, эта модель оказывается уже вполне принадлежащей "парадигме захвата". В концепции Хэвигхерста каждый возраст характеризуется особыми личностными задачами, решение которых (и его признание социальным жюри) ведет за собой развитие. Любопытно, что для самого развивающегося человека и его окружения наиболее ценным, зачастую, жизненно важным, может представляться решение конкретных задач, а их развивающий характер может и вовсе не рефлексироваться. Проиллюстрируем это на материале трудовой деятельности и трудовых отношений. В классическом случае, работник получает свою зарплату именно за выполнение конкретных задач. Сказанное полностью ложится в парадигму захвата: я достигаю успеха в решении конкретной задачи и это ценно само по себе. Однако факт решения определенных задач имеет и дополнительное значение: эти задачи складываются в своего рода портфолио, повышающее ценность сотрудника на рынке труда и говорящее о наличии у него определенных компетенций (читай – новообразований). Следующий шаг в сторону парадигмы пути – перенос ценностного акцента с компетенций на метакомпетенции и выстраивание своеобразной зоны ближайшего развития, воплощенное, например, в популярной практике разработки индивидуального плана развития (ИПР) сотрудника совместно с его руководителем. Идея такого плана заключается как раз в том, чтобы организовать игру линий развития: подобрать такие развивающие задачи, которые имели бы смысл в контексте общего вектора развития сотрудника. Так, фокус внимания и ценностная окраска смещаются с конкретных задач сначала на область компетенций, а затем и на область мета-задач и мета-компетенций. Казалось бы, тренд от парадигмы захвата к парадигме пути налицо, но нет. Текущую парадигму пути не так-то просто ухватить. Фактически перед нами снова парадигма захвата. Выстраивая ИПР, мы знаем, что мы хотим сформировать. Получается, что вся игра линий развития оказывается подчинена какой-то заранее известной цели. Эта

заданность сквозит в самом термине "задача" и раскрывается в его определении – цель, данная в условиях.

Вероятно, отсутствием именно этой заданности наперед и нацеленности на заранее определенный результат отличается модель "психологической топологии пути" личности, герменевтической реконструкцией-разработкой которой на основе художественных текстов М. Пруста занимался М.К. Мамардашвили [4; 7; 10, с. 279-281]. Она структурно также схожа с моделями Л.С. Выготского и Р. Хэвигхерста, но при этом для нее центральным моментом является именно встреча с неизвестным и его опознание как неизвестного.

Так, если выше мы писали о том, что решение задачи ведет за собой развитие, заключающееся в формировании новообразования или компетенции, то, согласно М.К. Мамардашвили, развитие может наступить только вследствие НЕ решения (или неверного, ошибочного решения) задачи с последующей его рефлексией, а вектор самого этого развития у М.К. Мамардашвили оказывается направлен вовсе не вдоль жизненного пути, а перпендикулярно ему. В качестве метафоры такой замеченной ошибки, распознанного обмана М.К. Мамардашвили обращается к дантовскому образу чудища Гериона, на спине которого герои Божественной комедии преодолевают часть пути. В известной степени, символом этой распознанности можно считать как раз факт оседлания Гериона, но нам сейчас интересен чуть более ранний момент. Тот, в котором чудовище показывается из воды:

Так снизу возвращается нырявший,  
Который якорь выпростать помог,  
В камнях иль в чем-нибудь другом застрявший

Вряд ли это сравнение является случайным. Так, получается, что Герион-обман, Герион-несоответствие выполняет функцию переключения из модуса "захвата" (застревание, привязанность к якорю) в модус "пути" (движение).

Схожий мотив находим и в модели динамики психологического возраста Л.С. Выготского, причем он называет его основным законом динамики возрастов: "силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи и переход к следующей" [3 с. 260]. Таким образом,

финальной точкой развития в текущем психологическом возрасте (и стартовой точкой развития в возрасте новом) является несоответствие социальной ситуации развития и развивающейся личности...

Пристальное сравнение моделей развития Л.С. Выготского и М.К. Мамардашвили, однако, требует отдельной работы. Здесь же нам важно показать, как в концепции последнего находит свое продолжение намеченная Л.С. Выготским линия рассмотрения развития с позиции диалектики становящегося и ставшего – "пути" и "захвата" – и как это становится возможным именно благодаря постоянному возвращению внимания к компоненту "пути". Напротив, при всей эвристичности понятия "задача развития", оно содержит имплицитно утверждение парадигмы "захвата" и стирает значимость парадигмы "пути", а значит способствует тому, что их диалектика, данная в работах Л.С. Выготского ускользает.

Работа поддержана грантом РФФИ, проект № 20-18-00028

### Литература

1. Havighurst R.J. Research on the Developmental-Task Concept // The School Review. 1956. № 5 (64). С. 215–223.

2. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Москва: Издательский центр "Академия", 2002.

3. Выготский Л.С. Проблема возраста Москва: Педагогика, 1984.

4. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути, т.2 / М.К. Мамардашвили, Москва: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.

5. Мареев С.Н. Л.С. Выготский – философия, психология, искусство // 2016. 228 с.

6. Мартынов В.И. История богослужебного пения / В.И. Мартынов, РИО ФА, 1994. 142 с.

7. Парамонов А.А. "Стихия чертежа". К топологии трансверсальности // Философский журнал. 2016. № 4 (9). С. 63–79.

8. Ромащук А.Н. О позитивных функциях отчуждения: категория "снятия" в работах Л.С. Выготского М.: Изд-во СГУ, 2017. 220–225 с.

9. Смирнов С.А. Визуальное путешествие как метод. Генезис // ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics. 2017. № 1. С. 9–26.

10. Старовойтенко Е.Б. Персонология: жизнь личности в культуре / Е.Б. Старовойтенко, Москва: Академический проект, 2015. 431 с.

11. Хейманс П.Г. Концептуализация и операционализация задач развития под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса, М.:, 1994.

12. От Гомеля до Москвы. Начало творческого пути Льва Выготского. Из воспоминаний Семена Добкина. Ранние статьи Л.С. Выготского под ред. И.М. Фейгенберг, Lewiston-Queenston-Lampeter: The Edwin Meilen Press, 2000. 118 с.

13. Записные книжки Л.С. Выготского под ред. Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, Москва: Издательство "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2017. 608 с.

**A.S. Belorusetz**, postgraduate student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. **THE RELEVANCE OF LEV VYGOTSKY'S FLUID DIALECTICS.**

We discuss the section "Structure and Dynamics of the [psychological] Age" from Lev Vygotsky's book "The Problem of the Age" that describes the model of developmental cycle of a psychological age. This section is regarded as a brilliant example of Vygotsky's dialectical way of thinking. We compare this model with other relevant models, that loose or save dialectical unity of the dynamical and structural aspect of development. Our assumption is that the dynamical aspect is much more easy to loose comparing with the structural aspect dew to its fluent essence. So we have to pay an extra attention to the dynamical aspect to make the further dialectical synthesis possible.

**Keywords:** Lev Vygotsky, cultural-historical activity theory, structure and dynamics of the age, psychological age, developmental cycle model, developmental task, dialectical method

## ЗМІСТ

<b>Папуча Н. В.</b> О целостности и незавершенности творчества Л.С. Выготского (Гамлет психологии) .....	5
<b>Кудрявцев В. Т.</b> Л.С. Выготский: практика – проблема методологического самообоснования психологического знания.....	26
<b>Майданский А. Д.</b> Л.С. Выготский, И.А. Соколянский и Загорский эксперимент.....	44
<b>Майданский А. Д.</b> Письмо И. А. Соколянского А.Н. Леонтьеву .....	58
<b>Максименко С. Д.</b> Метод психологічного дослідження та проблема свободи .....	65
<b>Жеребцов С. Н.</b> Способность к игровому переживанию и идеалы развития личности.....	72
<b>Kigel T.</b> Vygotsky's zone of proximal development in teaching mathematics at elementary school.....	86
<b>Шрагіна Л.І.</b> Л. С. Виготський: "кристалізація" уяви як процес створення культури людства .....	93
<b>Вірна Ж. П., Гаврилук І. О.</b> Феномен особистісного простору: позиції вивчення в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського.....	107
<b>Шамне А. В.</b> Вікове новоутворення як поняття та проблема у працях Л.С.Виготського .....	126
<b>Синица Т. И.</b> Вопросы развития культурно-исторической концепции Л. С. Выготского в психологической практике.....	137
<b>Папуча Н. В., Медведь Е. С.</b> Идея перехода в творчестве Л.С. Выготского .....	153
<b>Мазяр О. В.</b> Мовлення та мислення у концептуальних поглядах Л. С. Виготського .....	178
<b>Слепович Е. С., Поляков А. М.</b> Проблема субъект субъектного взаимодействия как основы практики психологической помощи ребенку с особенностями психофизического развития.....	195
<b>Белорусец А. С.</b> Ускользающая диалектика Л.С. Выготского и ее значение для современной науки и практики .....	209
<b>Каширский Д. В.</b> Метод Л.С. Выготского и современная психология.....	219

<b>Крігер Е. Е.</b> Про деякі проблеми розвитку свідомості людини в цифровому суспільстві.....	229
<b>Папуча М. В., Наконечна М. М.</b> Можливості досліджень в руслі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського.....	235
<b>Жорнова О. І., Жорнова О. І.</b> Соціально-психологічні засади становлення краудфандінгу в Україні: до постановки проблеми.....	246
<b>Павленко В. М.</b> Переосмислюючи Л. С. Виготського: знаряддя та знак.....	266
<b>Гетьман Т. О.</b> Психологічні аспекти інклюзивного навчання в науковій спадщині Л. С. Виготського.....	283
<b>Кресан О. Д.</b> Переживання особистістю життєвих подій у контексті культурно-історичної психології Л.С.Виготського.....	299
<b>Кирилов А. В.</b> Віртуальна реальність з точки зору культурно-історичної теорії: джерела та перспективи.....	312
<b>Здоровець Т. Г.</b> Професія психолога: проблема покликання, психотехніки та компетентності.....	321
<b>Фурта І. Ю.</b> Порівняльний аналіз поняття "переживання" у різних психологічних підходах.....	342
<b>Михайлова О. І.</b> Вплив психотравмуючих факторів на особистість.....	354
<b>Никоненко О. П.</b> Фактори формування духовності в перехідних площинах теорій розвитку.....	363
<b>Лантух І. В., Малєєв Д. В.</b> Моделювання процесу розвитку особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності.....	371
<b>Бідюк І. А.</b> Особливості структури загального та емоційного інтелекту студентів технічного закладу вищої освіти (ЗВО): гендерний аспект.....	384
<b>Никоненко Ю. П.</b> Профілактика та корекція порушень поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку у світлі наукових поглядів Л. С. Виготського.....	394
<b>Григорьева С. В.</b> Понимание особенностей латеральных различий в диаде мама-ребенок для консультативной работы.....	406
<b>Ковтун А. Ю.</b> Про особливості внутрішнього світу дітей з особливими потребами.....	420