



ЛЕВ ВИГОТСЬКИЙ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ І ВЧЕННЯ ПРО ОСОБИСТІСТЬ

Валентин РИБАЛКА

Copyright © 2002

Лев Семенович Виго-тський (18 листопа-да 1896 р. – 11 червня 1934 р.) народився у білоруському місті Орша в сім'ї банків-ського службовця. У 1917 році закінчив юридичний факультет Московського універ-ситету і водночас історико-філософсь-кий факультет на-родного Університету Шанявського – курс психології, який ви-



Лев ВИГОТСЬКИЙ (1896 – 1934)

кладав відомий учений П.П. Блон-ський. Саме з цього часу Л. Виго-тський серйозно займається психологією.

Після отримання вищої освіти Л. Виго-тський повернувся до Гомеля й розпочав педагогічну, літературну і наукову діяльність. Викладав ро-сійську мову і літературу, естетику і теорію мистецтв у загальноосвіт-ніх школах, на робфаці, у профтех-школах, у Гомельській консервато-рії. Працював літературним редак-тором у кількох видавництвах і газетах, де виступав з авторськими статтями. Водночас веде заняття з логіки і психології на вчительських курсах, у Гомельському педаго-

гічному технікумі, а також упродовж 1922 – 1923 років організо-вує та очолює роботу психологічної лабора-торії.

В 1924 році, після блискучої доповіді на II Всеросійському з'їзді з психоневро-логії у Ленінграді, був запрошений до Москви в Державний інсти-тут експеримен-тальної психології, де почав працювати

науковим співробітником 2-го роз-ряду, зосередившись на розробці методологічних проблем психології, теоретико-експериментальних дос-лідженнях розвитку психіки. В 1925 році захистив дисертацію за темою “Психологія мистецтва”, після чого отримав право на самостійне про-ведення науково-дослідної роботи. Працював науковим співробітником 1 розряду, завідувачем відділами і кафедрами психології в кількох на-уково-дослідних установах та вищих навчальних закладах.

Плідною є викладацька діяльність Л. Виго-тського як асистента, доцен-та, професора. Він читає психоло-

гічні і педологічні дисципліни у вищих навчальних закладах Москви, Ленінграда, Ташкента, зокрема, в Московському інституті педології і дефектології, Академії комуністичного виховання, 2-му Московському університеті (нині Московський державний педагогічний інститут), Ленінградському державному педагогічному інституті, на Вищих педагогічних курсах тощо.

Влітку 1925 року Л. Виготський відвідав Англію, де виступив у Лондоні на Міжнародному конгресі з навчання глухонімих, а також – Німеччину, Францію та Голландію й провів зустрічі з провідними європейськими психологами. В 1931 році він отримав запрошення до Америки, на виступи з лекціями впродовж року, але був змушений відмовитися у зв'язку з гострою нестачею часу і погіршенням стану здоров'я.

Л. Виготський неодноразово бував в Україні, зокрема у Харкові, де з 1931 до 1934 року працювала група його найближчих соратників – О. Лурія, О. Леонт'єв, О. Запорожець, Л. Божович та ін., і де він водночас заочно навчався у Харківському медичному інституті. Приїздив він і до Полтави, куди з часом переїхала працювати Л. Божович.

Л. Виготський – фундатор вітчизняної психологічної науки, який зробив вагомий внесок у розробку методологічних принципів психології, вивчення природи психіки людини, створення психологічної концепції діяльності, що знайшли інтегральне відображення в культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій. Він започаткував низку нових наукових підходів у дефектології, психіатрії,

мовознавстві, етнопсихології, мистецтвознавстві. На жаль, запропоноване ним оригінальне розуміння природи особистості з відомих ідеологічних причин не отримало достатньо повного висвітлення у вітчизняній гуманітарній думці.

Основні наукові праці, в яких викладені погляди Л. Виготського на особистість – “Педагогічна психологія. Стислий курс” (1925 р.), “Історичний смисл психологічної кризи” (1927 р.), “Основи роботи з розумово відсталими і фізично дефективними дітьми” (1928 р.), “Про психологічні системи” (1930 р.), “Історія розвитку вищих психічних функцій” (1931 р.), “Педологія підлітка” (1930–1931 роки), “Питання дитячої (вікової) психології” (1932–1934 роки) та ін.

1. ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ТЕОРІЇ

Вже у перших методологічних дослідженнях, присвячених побудові наукової психології, Л. Виготський надавав великого значення особистості, її утвердженню в соціальному контексті. У підсумку своєї фундаментальної праці “Історичний смисл психологічної кризи”, написаної ще в 1927 році, він стверджує, що “оволодіти правдою про особистість і самою особистістю не можна, доки людство не оволоділо правдою про суспільство і самим суспільством” [1, с. 436].

У подальших пошуках, зокрема у відомій роботі “Про психологічні системи” (1930 р.), вчений погоджується з думкою К. Левіна, який проводив аналогію між особистістю і психологічними системами, стверджуючи,

що утворення останніх співпадає з розвитком особистості [2, с. 131]. На переконання Л. Виготського, поняття особистості доцільно використовувати в тих випадках, коли людина оволодіває своєю поведінкою, спрямовує її, тобто коли, власне, й утворюються психологічні системи. Він конкретизує цю думку таким чином: “У процесі розвитку й, зокрема історичного розвитку поведінки, зміцнюються не стільки функції, як ми це раніше вивчали (це було нашою помилкою), не стільки їх структура чи система рухів, скільки змінюються і модифікуються відношення, зв’язки функцій між собою, виникають нові угруповання, які були раніше невідомі. Тому істотною відмінністю при переході від одного ступеня розвитку до іншого є здебільшого не внутрішньофункціональні зміни, а міжфункціональні”, котрі характеризують відповідні зв’язки і структури. Виникнення таких рухливих відношень, у яких перебувають функції одна до одної, й будемо називати психологічною системою [2, с. 110].

Проте ці відношення, як зазначає Л. Виготський, мають суто соціальне походження. “В особистості об’єднуються форми поведінки, котрі раніше були розподілені між двома людьми – наказ і виконання; раніше вони здійснювались у двох мізках, один впливав на інший, скажімо, за допомогою слова”; пізніше вони об’єднуються в одну мозкову систему [2, с. 129].

Л. Виготський намічає три етапи, які проходить у своєму становленні будь-яка психологічна система. На першому, інтерпсихологічному, одна людина наказує, інша – виконує; на другому, екстрапсихологічному, людина починає говорити сама собі; на

третьому, інтрапсихологічному, обидві інстанції мозку, котрі збуджуються ззовні, соціально, починають діяти як єдина система, перетворюючись в інтракортикальний комплекс. Розуміння вченим особистості як психологічної системи стає вихідним пунктом для глибшого дослідження змісту цього поняття у перспективі. Він, зокрема, наголошує: “Мені здається, що системи та їх доля – у цих двох словах, що для нас є альфою та омегою нашої найближчої роботи” [3, с. 131].

Пізніше, у своїй праці “Історія розвитку вищих психічних функцій”, Л. Виготський знову повертається до визнання ключового значення особистості у культурному розвитку людини. Він, власне, ототожнює ці поняття, ставить знак рівності між ними, говорячи про те, що “за змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості і світогляду дитини” [3, с. 315]. Водночас у висновках згаданої праці талановитий науковець подає розгорнуте “культурно-історичне” визначення особистості: “Особистість... – поняття соціальне, що охоплює надприродне, історичне у людини; вона не природжена, а виникає внаслідок культурного розвитку (ось чому “особистість” – поняття історичне), обіймає єдність поведінки, котра відрізняється ознакою оволодіння... У цьому розумінні корелятом особистості буде відношення примітивних і вищих реакцій...” [3, с. 315].

Важливими моментами у розвитку особистості в дитини Л. Виготський визнає мову й етап усвідомлення свого “Я”. Він стверджує, що мова – “це головний засіб розвитку особистості” [3, с. 316], оскільки набування

мовою соціальних функцій та вихід за межі природної організації через використання знарядь є головними передумовами культурного розвитку. І все ж вирішальний момент тут – усвідомлення дитиною власного “Я”.

Фундатор нової психології, підсумовуючи свої пошуки в даному напрямку, стверджує, що поняття “особистість” є соціальним відображенням життя, поняття, воно базується на тому, що дитина застосовує щодо самої себе ті прийоми пристосування, до котрих вона вдається у взаєминах з іншими. Ось чому можна сказати, що особистість – це соціальне у нас самих” [3, с. 324]. Водночас у “Психологічному словнику”, підготовленому Л. Виготським разом з Б. Варшавою, подається ще одне, ширше визначення: особистість – “єдність та індивідуальність усіх життєвих і психологічних проявів людини; особа, котра усвідомлює сама себе як певна індивідуальна єдність і тотожність у багатоманітні процесуальних змін, які відбуваються в організмі і психіці. Хвороба особистості виявляється у розпаді цієї єдності” [5, с. 81].

Отже, очевидною є еволюція поглядів Л. Виготського на особистість у контексті становлення культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій. При цьому автор розрізняє вузьке і широке розуміння особистості, пов’язуючи її виникнення у філогенезі й онтогенезі з впливом соціального, мовою, розвитком вищих психічних функцій як психологічних систем, нарешті з появою “Я”. Подальше пізнання природи особистості здійснюється вченим у концептуальному полі обґрунтування її структурних і динамічних властивостей.

2. СТРУКТУРА І ДИНАМІКА ОСОБИСТОСТІ

У фундаментальній праці “Педологія підлітка” Л. Виготський розкриває такі важливі аспекти структури особистості, як її психологічну будову, організацію і функціонування. До першого аспекту він відносить майже всі вищі психічні функції людини, зокрема, спрямованість, світогляд (ідеї), інтелект (сприймання, увага, пам’ять, мислення, уява, фантазія, воля, самосвідомість, емоції, переживання тощо). Так, учений розуміє інтереси “як цілісні структурні, динамічні тенденції, які є життєвими, органічними процесами, котрі глибоко вкорінені в органічній, біологічній складові особистості” [4, с. 14]. В “епоху соціального дозрівання” останньої на етапі підліткового віку, тобто у процесі її внутрішнього розвитку і перебудови, потяги підлітка піднімаються на вищий щабель і перетворюються у людські інтереси [4, с. 33]. Ідеї, які “оточують підлітка і знаходяться на початку його дозрівання поза ним”, стають згодом його надбанням, невід’ємною частиною його особистості, її світоглядом [4, с. 35].

На відміну від інших авторів, зокрема Ш. Бюлера, Л. Виготський наполягає на винятковому позитивному значенні “інтелектуального розвитку для фундаментальної, глибокої перебудови усєї системи особистості підлітка” [4, с. 41]. Він погоджується з твердженням Грауба про те, що не тільки обсяг і зміст, а й формальний характер мислення у цьому віці тісно пов’язаний із загальною структурою особистості” [4, с. 100].

Розвиток мислення, за Л. Виготським, має “центральне”, “ключове”,

“вирішальне” значення для усіх інших функцій і процесів. Отримання підлітком мисленнєвої функції, яка щонайперше полягає в утворенні понять, складає головну і центральну ланку усіх змін, притаманних психологічній організації. Всі інші – окремі та локальні – функції інтелектуалізуються, тобто перетворюються під впливом тих очевидних успіхів, яких досягає мислення підлітка. Саме мислення закладає основні підвалини особистості і світогляду підлітка [4, с. 110].

Зміну психологічної структури особистості у підлітковому віці Л. Виготський пов’язує з переходом від елементарних і нижчих процесів до дозрівання вищих психічних функцій. Останні виникають не поряд з елементарними, не над ними, немов вищий поверх над нижчим. Вони організуються за типом дії нових сполучень елементарних функцій, шляхом утворення складних синтезів [4, с. 112]. Результатом такого процесу і є поява особистості зі складною системою функцій, апаратом інстанцій і процесів. Автор підкреслює, що у підлітковому віці вперше наявні “складні структури особистості” і починає функціонувати “система особистості”, яка містить і підпорядковує навіть актуалізовані статеві інстинкти.

Особистість та її світогляд утворюють вищий синтез психічних функцій. Цей синтез організується з двох складових, котрі виникають, з одного боку, в мисленні дитини, а саме під час усвідомлення своєї особистості та утворення її внутрішньої цільності, з іншого – у процесі усвідомлення дійсності та її єдності [4, с. 197]. Відтак Л. Виготський надає ключового значення переходу підлітка до

мислення у поняттях, розглядаючи його як засаду особистості.

Вчений також указує на роль уяви і творчості, яку вона відіграє в народженні особистості. Він підкреслює, що “уява вступає в тісний зв’язок з мисленням у поняттях, вона інтелектуалізується, збагачує систему інтелектуальної діяльності і починає виконувати цілковито нову функцію в оновленій структурі особистості підлітка” [4, с. 203]. За його переконанням, фантазія “міцно пов’язується із внутрішніми бажаннями, потягами, схильностями й емоціями особистості і починає обслуговувати увесь цей бік життя підлітка” [4, с. 217–218].

Отже, тільки тоді, коли повно формуються вищі психічні функції, людина оволодіває власною поведінкою, стається як особистість. Саме у підлітковому віці особа починає відчувати себе джерелом руху, приписувати особистісний характер своїм учинкам, рефлексувати власні внутрішні дії, виявляючи інтроспекцію, самосвідомість. Значення останньої настільки зростає, що Л. Виготський цілком слушно зауважує: “Те ж, що прийнято звично називати особистістю, є не чим іншим, як самосвідомістю людини, яка виникає саме в цю пору: нова поведінка особи стає поведінкою для себе, людина сама усвідомлює себе як певну єдність” [4, с. 227].

Л. Виготський, характеризуючи психологічну структуру особистості, вказує на її залежність від історичних умов розвитку суспільства, притаманних для нього форм соціального утвердження особистості. Вищі психічні функції змінюють свою ієрархію у психологічних системах, які вчений розглядає як складові структури

особистості, котрі залежні від сфери її актуального соціального життя.

Фактично внутрішній світ людини вміщує різні структури особистості на її різних вікових етапах змужніння – немовлячому, дошкільному, підлітково-юнацькому. Щоразу вона переходить від однієї структурної архітекτονіки до іншої, виявляючи нові системи зв'язків між окремими психічними функціями. Л. Виготський наголошує, що структурне вдосконалення особистості здійснюється не прямолінійно, а суперечливо і звивисто. “У структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, закінченого і нерухомого. Усе в ній – перехід, течія. Це – альфа й омега структури і динаміки особистості підлітка й водночас педології перехідного віку” [4, с. 242].

3. ЗАКОНИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ЯК ЯДРА ОСОБИСТОСТІ

Становлення структури особистості Л. Виготський тісно пов'язував із “законами розвитку вищих психологічних функцій”, які розглядалися ним як ядро особистості. У зв'язку з цим, талановитий учений говорив про три основні закони. За *першим* розвиток вищих психічних функцій у філогенезі й онтогенезі здійснюється шляхом переходу від безпосередніх, природних форм і способів поведінки до опосередкованих, штучних психічних функцій, котрі виникають за умов та обставин культурного розвитку. Цей перехід полягає у “складному сполученні елементарних функцій, удосконаленні форм і способів мислення, виробленні нових способів розумінневих дій, які спираються

головним чином на мову, або на будь-яку іншу систему знаків” [4, с. 221].

Другий закон указує на те, що культурний розвиток поведінки повно пов'язується з історичним, соціальним розвитком людства, оскільки “відношення між вищими психічними функціями були колись реальними ставленнями людей між собою, а колективно-соціальні форми поведінки у процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості” [4, с. 221]. За цим законом вищі психічні функції виникають із колективно-групових форм поведінки, тому Л. Виготський називає його ще *законом соціогенезу вищих форм поведінки*.

Особливого значення у розгортанні цих процесів учений відводить мові, яка, виступаючи спочатку засобом зв'язку, спілкування, організації колективної поведінки, “пізніше стає основним засобом мислення і всіх вищих психічних функцій, основним засобом побудови особистості” [4, с. 223]. Він погоджується з П. Жане в тім, що слово, яке виконувало спочатку функцію команди щодо інших, потім реалізує ту ж саму функцію стосовно до самої особистості і стає для неї головним засобом оволодіння власною поведінкою. Звідси походить вольова функція слова, його здатність підпорядковувати собі моторну реакцію, влада слова над поведінкою, над психічними функціями особистості.

Л. Виготський підкреслює, що “всяка функція у культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах – спочатку соціальному, потім психологічному; спочатку як форма співробітництва між людьми, як категорія колективна,

інтерпсихічна, потім як засіб індивідуальної поведінки, як категорія інтрапсихічна. Це *загальний закон* для побудови всіх вищих психічних функцій” [4, с. 223].

Третій закон, за Л. Виготським, безпосередньо пов’язаний з другим і може бути названий законом переходу функцій із зовні усередину. Адже будь-яка вища форма поведінки первісно має характер зовнішньої операції, яка залежна від досвіду використання зовнішнього знаку. А “знак завжди є спочатку засобом впливу на інших і тільки потім – на себе. Через інших ми стаємо самими собою. Звідси зрозуміло, чому природно усі внутрішні вищі функції були спершу зовнішніми. Однак у процесі розвитку остання завжди інтеріоризується, стає внутрішньою. Стаючи індивідуальною формою поведінки, вона за умов тривалого розвитку втрачає риси зовнішньої операції і перетворюється в операцію внутрішню” [4, с. 225].

Вчений укотре підтримує думку П. Жане щодо переходу в формі інтеріоризації зовнішньої мови у внутрішню, підкреслюючи наявність “метаморфоз мови у волю”. Проте він іде далі, стверджуючи, що саме вищі психічні функції забезпечують людині якість оволодіння власною поведінкою. Досягнення такого рівня внутрішньої самоорганізації людини – один з важливих критеріїв її розвитку як особистості. У зв’язку з цим він наголошує: “Ми тільки тоді можемо говорити про формування особистості, коли вона вочевидь оволоділа власною поведінкою” [4, с. 225].

Л. Виготський формулює “*вищий фундаментальний закон психології поведінки*”, який ґрунтується на визнанні ідентичності поведінки інди-

віда його соціальної поведінці. За цим законом “ми поводимося самі із собою так само, як ставимося до інших. Отож існує соціальна поведінка щодо самого себе, і якщо ми засвоїли функцію командування іншими, то застосування її до самого себе сутнісно є той самий процес. Але підпорядкування своїх дій власній владі з необхідністю потребує ... як передумову усвідомлення цих дій” [4, с. 225]. Так виникає *інтроспекція*, тобто усвідомлення власних психічних операцій, а відтак і *самосвідомість*. У процесуальному аспекті остання в історії розвитку вищих форм поведінки, на думку вченого, проходить через три ступені. Спочатку будь-яка вища форма поведінки засвоюється дитиною виключно із зовнішнього боку. Ця форма поведінки зі своєї об’єктивної сторони утримує елементи вищої функції, але виключно для самої дитини – суб’єктивно, оскільки не усвідомлюється, є суто натуральним (природним) засобом поводження. Потім завдяки тому, що інші люди наповнюють зазначену форму поведінки певним позитивним соціальним змістом, вона набуває для дитини значення вищої функції.

Й насамкінець, у процесі тривалого розвитку дитина починає усвідомлювати будову цієї функції, набуває здатності керувати своїми внутрішніми операціями, регулювати їхній перебіг” [4, с. 226]. У результаті отримуємо трьохступеневий характер розвитку усіх вищих психічних функцій – мови, мислення, уваги, пам’яті, уваги, волі, самосвідомості тощо. Тільки піднімаючись на вищий ступінь психічна функція стає реальним функціональним набутком особистості.

Талановитий учений називає ті вищі психічні функції, які пройшли усі три ступені розвитку, третинними. Саме для них характерний перехід до самосвідомості, оволодіння здатністю внутрішньо регулювати функціонування психіки. У процесі соціогенезу вищих психічних, себто повно третинних функцій на найвищому рівні їх розвитку, створюються нові зв'язки, відношення, структурні сполучення між різними дієвими складовими, які засадниче передбачають наявність *рефлексії*, відображення власних процесів у свідомості підлітка, тобто розвиток самосвідомості. В такий спосіб особистість бере участь у кожному окремому психічному акті і, навпаки, функції вступають у нові зв'язки одна з одною завдяки утвердженню особистості.

Л. Виготський аналізує низку процесуальних характеристик перебування особистості під час онтогенезу. До основних віх він передусім відносить періодизацію, визначення “головних епох”, або “віків”, особистісного становлення. Для нього близькою є та наукова позиція, що передбачає діалектичне розуміння *розвитку особистості* як “безперервного процесу саморозвитку, котрий щонайперше характеризується беззупинним виникненням та утворенням нового, тобто такого, чого не було на попередніх ступенях” [6, с. 248]. Звідси логічно видається теоретична інтерпретація аналізованого розвитку, з одного боку, як “творчої еволюції, що спрямовується автономними, внутрішніми, життєвими поривами особистості, яка цілеспрямовано саморозвивається, виявляючи волю до самоствердження і самоудосконалення”, а з іншого – “як процесу, для якого характерна

єдність матеріальної та психічної сторін, суспільного та особистого при сходженні дитини східцями розвитку” [6, с. 248]. При цьому важливим критерієм визначення “епох і віків дитячого розвитку” є вікові новоутворення, під якими “треба розуміти той новий тип організації особистості та її діяльності, ті психічні і соціальні ступені, котрі вперше виникають на даному віковому відрізку і котрі у найголовнішому визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє та зовнішнє життя, увесь перебіг розвитку в даний період” [6, с. 248].

Наступним критерієм обґрунтування вікових періодів Л. Виготський вважає кризу, тобто поворотний пункт у дитячому розвитку, коли “дитина за короткий термін змінюється загалом уся, в основних рисах особистості”, а сам “розвиток набуває бурхливого, стрімкого, іноді катастрофічного характеру, і нагадує революційний перебіг подій як за темпом чинних подій, так і за змістом актуальних змін” [6, с. 249]. У зв'язку з цим під час розвиткової кризи діти часто демонструють важковиховуваність, конфліктність, хворобливі переживання тощо. При цьому “на передній план виходять процеси відмирання та згортання, розпаду і розкладення того, що утворювалося на попередньому ступені та вирізняло дитину даного віку” [6, с. 251]. Проте процеси інволюції все ж підпорядковуються закономірностям “прогресивного розвитку”, “позитивної побудови особистості”, безпосередньо залежать від них й утворюють з ними неподільне ціле. Вчений підкреслює, що “негативний зміст розвитку у переломні періоди

– лише зворотня, або тіньова, сторона позитивних змін особистості, що становить головну суть та основний смисл усілякого критичного віку” [6, с. 253]. В цьому контексті він оцінює позитивні і негативні аспекти конкретних вікових криз – новонародженого, немовляти, раннього дитинства, 1 року, 3 літ, дошкільного віку, 7 років, шкільного віку, 13 років, пубертатного віку, 17 років – у житті дитини, коли виникають і трансформуються одні новоутворення на противагу іншим й у такий спосіб збагачується інтегральна структура майбутньої особистості. Примітно, що саме пубертатний перехід можна охарактеризувати як етап величезного підйому і найвищих синтезів, які системно змінюють особистість [6, с. 256].

Особливістю розвитку особистості дитини в кожен віковий період є те, що вона змінюється як ціле у своїй внутрішній організації, причому закони цього цілого визначають зміни кожної його складової. І тут знову визначальними є центральні новоутворення, котрі спричиняють процес *розвитку особистості як метасистеми*. Саме довкола такого “новоутворення даного віку розгашовуються і групуються всі інші локальні новації, котрі стосуються окремих сторін особистості дитини, а також процеси розвитку, які пов’язані з новоутвореннями попередніх віків” [6, с. 256–257]. У цьому концептуальному контексті Л.С. Виготський цілком слушно виділяє центральні і побічні лінії розвитку особистості, які можуть мінятися місцями при переході з одного віку до іншого. Як приклад, ним наводиться мовленнєвий розвиток, який може виявлятися як побічна

лінія у віці немовляти, але стає центральною лінією особистісного розвитку у ранньому дитинстві.

Найсуттєвішим моментом у динаміці вікового розвитку особистості вчений вважає відношення між особистістю дитини та її соціальним середовищем. На кожному віковому ступені складається своєрідне, виняткове, неповторне відношення між дитиною і довкіллям, яке отримало назву *соціальної ситуації розвитку*. Ця ситуація “являє собою вихідний момент для усіх динамічних змін, котрі відбуваються в розвитку впродовж даного періоду. Вона визначає цілковито і повністю ті форми і той шлях, прямуючи яким, дитина набуває нових властивостей, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, за яким соціальне стає індивідуальним. Отож перше питання, на яке ми маємо відповісти, вивчаючи динаміку будь-якого віку, полягає у з’ясуванні соціальної ситуації розвитку” [6, с. 259].

У змістовому форматі цієї ідеї Л. Виготський характеризує період новонародження як такий, що має максимальну соціальність, а появу самого немовляти – головною соціальною подією, яка залежить від вітакультурного оточення. Адже його життя організоване так, що в будь-якій ситуації, зримо чи незримо, присутня інша людина ... , тому ставлення дитини до речей здійснюється за допомогою, або через іншу людину” [6, с. 281]. У суперечності між максимальною соціальністю немовляти, тобто соціальною ситуацією, в якій воно знаходиться, і мінімальними можливостями спілкування, у суто людських засобах його долання,

закладена основа всього розвитку дитини як особистості [6, с. 282]. Відтак саме аналізована розвиткова ситуація закономірно визначає увесь спосіб життя дитини, її соціальне буття, яке стає джерелом виникнення, генезису центральних новоутворень конкретного віку, котрі характеризують, зі свого боку, “перебудову свідомої особистості”, зокрема, структуру її свідомості [6, с. 259]. Остання забезпечує “новий характер сприймання зовнішньої дійсності і діяльності в ній, новий характер сприйняття внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої активності її психічних функцій”, вона “змінює усю систему її ставлень до зовнішнього довкілля і самої себе” [6, с. 259–260]. Іншими словами, зі зміною особистості дитини перебудовується і сама соціальна ситуація її подальшого розвитку.

Відповідно до цих положень Л. Віготський формулює “*основний закон динаміки віків*”: “рушійні сили розвитку дитини в тому чи іншому віці неминуче призводять до заперечення і руйнації самої основи усього віку, з внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання соціальної ситуації розвитку, закінчення даної епохи розвитку і переходу до наступного, або вищого, вікового шабля” [6, с. 260]. Воднораз реальний перебіг вікового розвитку особистості треба розглядати як багатоплановий процес, в якому різні сторони і властивості дитини дозрівають неодноразом, нерівномірно, нелінійно. Так, одні процеси вже завершили свій цикл дозрівання, інші ж лише входять у цю стадію, треті швидко нарощують потенціал. Для позначення останніх процесів-змін, учений вводить по-

няття “*зона найближчого розвитку*” [6, с. 262]. Тому, якщо оцінювати інтелектуальний розвиток особистості дитини, то слід розрізняти те, що вона може виконувати лише самостійно, і те, що може зробити у співробітництві з дорослим, зокрема, через наслідування його інтелектуальній поведінці. З цього приводу Л. Віготський пише: “Те, що сьогодні дитина може робити у співробітництві і під керівництвом, завтра вона набуває здатності виконувати самостійно. Це означає, що, з’ясовуючи можливості дитини при роботі у співробітництві, ми визначаємо тим самим сферу інтелектуальних функцій, які перебувають у вирі дозрівання і на найближчій стадії розвитку повинні принести плоди, а тому переміститися на рівень реального розумового розвитку дитини. Отже, досліджуючи, що дитина здатна виконати самостійно, ми досліджуємо розвиток вчорашнього дня. Досліджуючи, що дитина спроможна виконати у співробітництві, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня.

Сфера незрілих, але активно змінних процесів і становить зону найближчого розвитку дитини” [6, с. 264].

Видатний психолог розглядає зону найближчого розвитку як *діагностичний принцип*, що має важливе теоретичне значення. Він дає змогу збагнути внутрішні “каузально-динамічні і генетичні зв’язки, які визначають сам процес розвитку особистості. Адже “соціальне середовище є джерелом виникнення усіх специфічних людських властивостей особистості, котрих поступово набуває дитина, або джерелом її соціального розвитку, яке здійснюється під час реальної взаємодії “ідеальних і наявних форм” [6, с. 265]. Тут принци-

пово те, що “розвиток внутрішніх індивідуальних властивостей особистості дитини має найближчим джерелом його співробітництво (у найширшому розумінні) з іншими людьми. І коли ми застосовуємо принцип співробітництва для визначення зони найближчого розвитку, то тим самим отримуємо можливість безпосередньо досліджувати динаміку точного розумового дозрівання, яке має завершитись у найближчій і наступний періоди його вікового розвитку” [6, с. 265].

Зазначений діагностичний принцип має також і практичне значення, тому що тісно пов'язаний із проблемою навчання. “Оскільки навчання спирається на недозрілі, але розвиткові процеси, й уся сфера цих процесів охоплюється зоною найближчого розвитку дитини, то оптимальні терміни навчання як для масової, так і для кожної окремої дитини встановлюються в кожному віці зоною її найближчого розвитку” [6, с. 267]. Тому відкриття зони найближчого розвитку дає змогу перейти від так званої зовнішньої, фрагментарної, симптоматичної діагностики розвитку особистості до внутрішньої, синтетичної, клінічної, а розрізнення актуального і потенційного рівнів через зону найближчого розвитку становить теоретичну засаду нормативної *вікової діагностики особистості*. Вчений підтримує погляди Гезелла і підкреслює, що діагноз розвитку особистості має базуватися на “критичному і обережному тлумаченні даних, що отримані з різних джерел, враховувати всі ймовірні прояви і факти дозрівання. Синтетично-динамічна картина останніх, сукупність яких ми називаємо особистістю, цілковито

входить у межі дослідження. Ми, зрозуміло, не можемо точно вимірювати риси особистості. Нам навіть важко вдається визначити, що розуміємо під особистістю, але з позицій діагностики розвитку ми маємо стежити за тим, як вона складається і дозріває...” [6, с. 267].

Отже, Л. Виготський робить важливий висновок: усі практичні заходи з охорони розвитку особистості дитини, її виховання і навчання, потребують цілісної, синтетичної, всебічної діагностики розвитку, на основі чого тільки й можна пояснити особливості розвитку, передбачити подальший його перебіг та визначити ефективні практичні заходи психолого-педагогічного впливу на дитину.

4. КОМПЕНСАЦІЯ ФІЗИЧНИХ І ПСИХІЧНИХ ВАД ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ ВКЛЮЧЕННЯ ДЕФЕКТИВНОЇ ДИТИНИ У ПОВНОЦІННУ КУЛЬТУРНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Дефектологія стала для Л. Виготського сферою перевірки і ствердження основних положень теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій. Для вченого властивий *гуманістичний погляд* на дефективну дитину, можливість створення умов для нормалізації розвитку її особистості. Він наголошує: “Позитивна своєрідність дефективної дитини ... створюється передусім не тим, що в неї випадають ті чи інші функції, які спостерігаються у нормальній, а тим, що випадання функцій викликає до життя нові утворення, які становлять у своїй єдності реакцію особистості на дефект, компенсацію у процесі розвитку.

...Сліпа або глуха дитина досягає в розвитку того ж, що і нормальна, хоча й іншим способом, шляхом, іншими засобами, і для педагога особливо важливо знати своєрідність шляху, яким він має повести дитину. Ключ до своєрідності дає закон перетворення мінімуму дефекту у плюс компенсації” [7, с. 12].

Л. Виготський розглядає компенсацію саме “як реакцію особистості на дефект”, яка започатковує нові обхідні процеси розвитку, заміщує, надбудовує, вирівнює психологічні функції. Адже дефект призводить до зміни внутрішньої ситуації: багато з того, що притаманне нормальному розвитку, зникає або згортається, і виникає новий особливий тип розвитку [7, с. 12]. Цей тип розвиткового становлення дефективної дитини, так само як і для нормальної, те ж соціально зумовлений, спрямований у майбутнє; він здійснюється “як єдиний процес, що простує уперед з об’єктивною необхідністю, спрямованою до кінцевої точки, завчасно поставленої вимогами соціального буття. У зв’язку з цим постає питання єдності і цілісності особистості дитини, котра розвивається. Вона – єдине ціле, яке має особливі закони, а не сума чи пучок окремих функцій, з яких кожна розвивається як особлива тенденція” [7, с. 15].

Відповідно до положень обстоюваної Л. Виготським теорії найгострішою проблемою сучасної дефектології є дослідження *історії культурного розвитку дефективної дитини*. Саме вона відкриває новий аспект такого розвитку – соціально створені культурні форми і системи. При цьому вчений виділяє три основні моменти, що окреслюють контури проблеми культурного розвитку винятко-

вої дитини. Це насамперед ступінь примітивності ушкодженої дитячої психіки, характер її оздоблення культурно-історичними знаряддями та спосіб використання власних психологічних функцій. Він, зокрема, підкреслює, що “з примітивністю можна боротися, створюючи нові культурні знаряддя, користування якими прилучає дитину до культури” [7, с. 27]. Адже “основний акт культурного розвитку такої дитини – інадекватність, інконгруентність її психологічної структури будові культурних форм. Залишається створювати особливі культурні знаряддя, що пристосовані до психологічної структури такої дитини, або оволодівати загальними культурними формами за допомогою особливих педагогічних прийомів, тому що найважливіша і вирішальна умова культурного розвитку – саме уміння користуватися психологічними знаряддями – у таких дітей збережено, тому їхній культурний розвиток може піти іншим шляхом, зрештою він принципово можливий... Використання психологічних знарядь – справді найсуттєвіший факт у культурній поведінці людини. Воно відсутнє лише у недомкуватих” [7, с. 29].

Саме високе уявлення про людську особистість, розуміння її органічної єдності має лягти, на його думку, в основу виховання ненормальної дитини [7, с. 39]. “Виховання дітей з різними дефектами має базуватися на тому, що одночасно з дефектом існують і психологічні тенденції протилежного напрямку, тобто є компенсаторні можливості для подолання дефекту, які виходять на передній план у розвитку дитини і повинні бути включені у виховний

процес як його рушійна сила. Побудувати увесь виховний процес за лінією природних тенденцій до понадкомпенсації означає не пом'якшувати ті труднощі, які виникають з дефекту, а напружувати усі сили для його компенсації, висувати тільки ті завдання і в тому порядку, які відповідають наступності становлення усєї особистості під новим кутом” [7, с. 40].

З виваженого погляду великого психолога і педагога до сліпої і глухонімої дитини, треба і можна підходити так, як і до нормальної. Сутнісно “немає різниці, ані у виховному підході до дитини дефективної і нормальної, ані у психологічній організації їхніх особистостей” [7, с. 53]. Тому під час “психологічного розгляду ніякої особливої, принципово відмінної, окремої педагогіки дефективного дитинства немає. Виховання дефективної дитини становить предмет лише одного розділу загальної педагогіки. Звідси безпосередньо впливає, що усі питання цього складного розділу мають бути розглянуті у світлі загальних принципів педагогіки” [7, с. 67].

Сліпоту слід визнати нормальним, а не хворобливим станом для сліпої дитини, який відчувається нею лише опосередковано, вторинно, як відображений на ній самій результат її соціального досвіду [7, с. 68]. Не розуміючи цього, традиційна спеціальна школа залишається за своєю природою антисоціальною, вона виховує антисоціальність у виняткових дітей. Для подолання цього недоліку, як пропонує Л.С. Виготський, “слід думати не про те, щоб якомога раніше ізолювати і відокремлювати сліпих від життя, а про те, як раніше і тісніше вводити їх у повноцінне життя.

Сліпому доведеться жити у соціальному гурті зрячими, тому треба його вчити у загальній школі” [7, с. 74]. Звідси центральна психологічна проблема нової школи: встановити зв'язок спеціального навчання із загальними витокami соціального виховання, формування установки на норму, повне визнання усього, що обтяжує дефект і відсталість.

Учений, для доказу своїх положень, вдається до такого припущення: “Уявімо собі, що в якій-небудь країні завдяки особливим умовам дефективні діти являли б собою виняткову цінність, на їхню долю випадала б певна особлива місія, або соціальна роль. Створити відповідний образ важко, але цілком можливо, тому що колись сліпий здавався народженим для того, щоб бути суддею, мудрецем, віщим. Уявімо, що сліпота була б для чогось потрібна, соціально корисна. Зрозуміло, що тоді вона означала б зовсім іншу соціальну долю для людини і з недоліку стала б перевагою. Оскільки вірна та думка, що суб'єктивно для самого сліпого сліпота не є вадом, тому ми повинні прийняти, що в такій країні сліпота (чи глухота) ніколи б не могла стати дефектом, а сліпа дитина – дефективною. Отже, “дефективність” – це соціальна оцінка сліпоти і глухоти” [7, с. 84]. Л. Виготський пропонує створити таку країну, де сліпий і глухий знайдуть місце у житті, де сліпота не буде означати обов'язково недостатності – там сліпота не буде дефективною. Соціальна педагогіка й покликана здійснити цю нову ідею дефектологічної психології. Подолати у такий спосіб дефективність – провідна думка прогресивного вченого [7, с. 84].

На його переконанням, саме під тиском соціальних вимог зрячих, процесів понадкомпенсації і користування мовою, однакових у сліпих і зрячих, увесь розвиток буде здійснюватися як структура особистості сліпого в ситуації локальних відхилень і все ж досягне певного нормального соціального типу [7, с. 97].

Отже, суспільна профілактика, соціальне виховання і суспільно-корисна праця становлять ті три практичні мети, з яких має складатися сучасна наука про сліпу людину [7, с. 100]. Віра вченого у правильність обраного напрямку реформування дефектології базується на важливих можливостях особистості виняткових дітей до перебудови та конструктивного використання свого потенціалу. Так, Л. Виготський нагадує, що “майже усі дослідники сходяться в тому, що у сліпого ми зустрічаємо взагалі більш високий, ніж у зрячих, розвиток пам’яті. Останні порівняльні дослідження показали, що сліпі володіють кращою словесною, логічною і розсудливою пам’яттю” [7, с. 92]. Й емоції, і почуття, і фантазія, і мислення та інші процеси психіки сліпого підпорядковані загальній тенденції до компенсації сліпоти. У дефективної дитини організується єдність усієї цільової життєвої установки, так звана *лейтлінія життя* (за Адлером), єдиний життєвий план, котрий здійснюється у зовнішньо розірваних епізодах і періодах життя та пронизує їх як загальна канва, що слугує основою біографії особистості [7, с. 93]. Ось чому, – підсумовує Л. Виготський, – “лейтлінія у психології сліпої людини спрямована на подолання дефекту через його компенсацію, причетність до досвіду зрячих,

передусім через мову. Сліпоту перемагає слово” [7, с. 95]. Вона є “слабкістю, котра веде до сили” [7, с. 99].

Очевидно, що загальні передумови, з яких виходить учений і які повинні бути покладені у підґрунтя наукового вивчення розвитку дефективних дітей, у т. ч. і розумово відсталих, – “це уявлення про єдність законів розвитку нормальної і розумово відсталої дитини. Звичайно, це положення аж ніяк не заперечує того факту, що закони розвитку розумово відсталої дитини набувають якісно своєрідного специфічного вираження і що завдання не обмежується встановленням їх єдності; треба показати, як універсальні за своєю сутністю, принципово загальні закони розвитку дитини, отримують своє конкретне, спеціальне вираження у застосуванні до відсталої дитини” [7, с. 117].

Крім того, у вихованні розумово відсталої дитини важливо знати, як вона розвивається, значима не сама по собі недостатність чи неповноцінність, дефект чи вада, а реакція, яка виникає в неї у процесі розвитку як відповідь на труднощі, з котрими вона стикається і котрі впливають з цієї недостатності. Розумово відстала дитина не зіткана з одних дірок і дефектів, її організм як ціле перебудовується, а особистість вирівнюється, компенсується процесами розвитку.

В розумінні принципу компенсації Л. Виготським виходить з того головного факту, що фондом компенсації здебільшого є *соціальне колективне життя* дитини, колективність її поведінки, в яких вона знаходить матеріал для побудови внутрішніх функцій, котрі виникають під час перебігу компенсаторного розвитку.

Вчений формулює чотири основні положення, що характеризують останній у розумово відсталій дитини.

Перше стосується широко відомого *заміщення функцій*, яке спільне для нормальної і ненормальної дитини та має першочергове значення. Вирішальну роль тут відіграють допоміжні засоби – мова, слова та інші знаки, за допомогою яких дитина навчається стимулювати саму себе. Так, психологічне завдання виховання сліпого зводиться до того, щоб всю спеціальну символіку і сигналізацію зв'язати з іншими аналізаторами – шкіряним, дотиковим тощо. Тільки цим і відрізняється тифлопедагогіка від загальної педагогіки. Сліпий читає, обмацуючи пальцями випуклі точки. Важливо, що він читає, причому так само, як і ми. Йде, що він робить це іншим способом, пальцем, а не оком, звісно ж, не має принципового значення. Звідси обґрунтованою видається вимога спеціального виховання сліпих, яке формує знаки цієї особливої символіки. Різниця символіки при абсолютній тотожності змісту будь-якого виховного та освітнього процесу є, за переконанням вченого, основним принципом нової тифлопедагогіки [див. 7, с. 74].

Друге основне положення характеризує *компенсаторні процеси* і стосується колективу як визначального чинника розвитку вищих психічних функцій нормальної і ненормальної дитини [7, с. 124]. Відповідно до загальних законів розвитку вищої психічної функції "... колективна поведінка дитини не тільки активізує і тренує власне психологічні функції, а й є джерелом виникнення абсолютно нової форми поведінки, яка з'явилася

в історичний період розвитку людства і яка у структурі особистості презентується як вища психологічна функція. Саме колектив – основне джерело розвитку цих функцій, у т. ч. в розумово відсталій дитини" [7, с. 125]. Водночас Л. Виготський підкреслює той істотний момент, що дитячий колектив може бути джерелом, або поживним середовищем розвитку зазначених функцій лише за умов певних відмінностей в інтелектуальному потенціалі дітей, які входять до нього. Однобічне насичення колективу розумово відсталими дітьми, котрі однакові за рівнем розвитку, – це хибний педагогічний шлях, що суперечить основним законам функціонального розвитку людини, уявленню про різноманітність і динаміку цих функцій у дитини взагалі і розумово відсталій зокрема.

Третє положення стосується *ролі міжфункціональних зв'язків* у психічному розвитку дітей. Це пов'язано з тим, що у розумово відсталій дитини "міжфункціональні відношення складаються своєрідно, відмінно, порівняно з тими, які перебувають у розвитковому стані нормальних дітей. Аналізована сфера психологічного розвитку, зміни міжфункціональних зв'язків і відношень та внутрішньої структури психологічної системи у цілому є найголовнішою у життєвому прикладанні вищих компенсаторних процесів особистості. Моторні зв'язки і міжфункціональні відношення характеризують не стільки самі функції, скільки те, яким чином вони приведені до єдності" [7, с. 127].

Й, нарешті, четверте основне положення підкреслює *значення обхідних каналів розвитку*, тобто "досягнення, або виникнення певного пункту

розвитку, якогось новоутворення на обхідному шляху. Тут величезне значення має ефект, що спонукає дитину на подолання труднощів. Якщо ці труднощі не розмагнічують дитину, не примушують бігти від неї, а активізують її, то вони приводять до відшукування того чи іншого обхідного шляху” [7, с. 127]. При цьому Л. Виготський наголошує на творчому характері розвитку розумово відсталого дитини, зауважуючи, що для дебіла оволодіння арифметичними діями стає більш творчим процесом, аніж для нормальної дитини.

Видатний учений висловлює справді оптимістичне побажання: “Хай розумово відсталі діти вчаться триваліше, хай вони навчаються меншому, аніж нормальні діти, нехай, нарешті, їх навчають по-іншому, використовуючи особливі методи і прийоми, які пристосовані до своєрідних особливостей їхнього стану, але хай вони вчаться тому ж, що і всі інші діти, та отримують таку саму підготовку до майбутнього життя, щоб потім приймати в ньому участь якоюсь мірою нарівно з іншими” [7, с. 135]. І справа тут в усій “суспільній і педагогічній установці допоміжної школи, в тім, щоб вона була не “школою для дурнів” і щоб виховання, яке надається нею, було б – не за іменем тільки – загальним соціальним вихованням, котре проводиться в країні. Маємо на увазі спробу дати відображення зв’язків між основними життєвими явищами (природа, праця, суспільство), розвинути науковий світогляд у розумово відсталого дитини, виробити в неї у школі свідоме ставлення до майбутнього життя” [7, с. 135].

Отже, Л. Виготський робить фундаментальний висновок: “Культурний розвиток – головна сфера, де можлива компенсація недостатності. Там, де неможливий подальший органічний розвиток, там безмежно відкритий шлях культурному розвитку” [7, с. 173]. Відтак учений, випереджаючи свій час, виступає як справжній *гуманістичний психолог і педагог*. У цьому теоретико-методологічному контексті його погляди стали ключовими у подальшому розвитку педагогічної психології, педагогіки, дефектології. Учнями і продовжувачами його сподвижницької справи є відомі вітчизняні психологи – Л.І. Божович, Т.О. Власова, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія та ін.

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование (написана в 1927 г.). // Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291–436.

2. *Выготский Л.С.* О психологических системах (написана в 1930 г.) // Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 109–131.

3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и мировоззрения ребенка (написана в 1931 г.). // Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.3. – Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – С. 314–328.

4. *Выготский Л.С.* Педология подростка (написана в 1930–1931 г.г.). // Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.4. – Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–242.

5. *Выготский Л.С., Варшава Б.Е.* Психологический словарь. – М.: Гос. учебно-педагог. изд-во, 1931. – 185 с.

6. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии (написана в 1932–1934 гг.). – Собрание сочинений: В 6-ти

томах. // Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243–385.

7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.5. – Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

8. *Выготский Л.С.* Реальные формы социального поведения // Психология личности в трудах отечественных психологов / Состав. Л.В.Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.

9. *Божович Л.И.* Значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л.С. Выготского, С. 24–30.

10. *Леонтьев А.А.* Л.С.Выготский: Книга для учащихся 9–11 классов средней школы. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.

11. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Л.С.Выготский и проблема личности в

современной психологии. // Вестник МГУ. – Психология. – 1982. – № 4. – С. 15–20.

12. *Петровский В.А.* Предпосылки психологии личности в свете идей Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского. – С. 122–125.

13. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

14. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

15. *Роменец В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вступна стаття В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

16. *Ярошевский М.Г.* История психологии. – 3-е изд. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

Надійшла до редакції 27.09.2001.

**Гуманітарний університет
“ЗАПОРІЗЬКИЙ ІНСТИТУТ ДЕРЖАВНОГО ТА МУНІЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ”
10 – 11 жовтня 2002 року проводить II Міжнародну науково-практичну конференцію
“АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ТА МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ”**

Робота конференції проходитиме у таких секціях:

- проблеми взаємодії центральних і регіональних органів управління;
 - правові аспекти державного управління та місцевого самоврядування;
 - соціально-економічні проблеми сучасного суспільства та шляхи їх подолання;
 - системний аналіз проблем управління;
 - соціальні та психологічні аспекти управління;
 - актуальні проблеми управління закладами освіти;
 - пропаганда здорового способу життя як складова управлінської системи;
 - актуальні проблеми філології;
 - проблеми місцевого самоврядування в засобах масової інформації.
- (В межах секцій планується виділення підсекцій).

До участі в конференції запрошуються викладачі, науковці, аспіранти, фахівці-практики. Робочі мови: українська, російська, англійська.

Матеріали конференції будуть опубліковані в науково-виробничому журналі Гуманітарного університету «ЗІДМУ» «Держава та регіони», котрий виходить трьома серіями: «Економіка та підприємництво», «Право», «Державне управління». Серію «Економіка та підприємництво» згідно з постановою президії ВАК України №5-05/4 від 11.04.2001 р. включено до Переліку наукових фахових видань у галузі «Економічні науки».

Для участі в конференції необхідно:

1. До 15 червня 2002 року подати заявку за окремою формою.
2. До 1 липня 2002 року подати особисто, або надіслати поштою тези доповіді (усний виступ, 2–3 сторінки) чи статтю обсягом 6–8 сторінок формату А4 (до 0,5 авт. арк.), у двох примірниках, підписаних автором на останній сторінці, а також ідентичний електронний варіант (дискета 3,5'), набраний у редакторі Word 6.0/95 (97) 14 кеглем через 2 інтервали, поля з усіх боків – 2 см. На першій сторінці у верхньому лівому куті вказати прізвище, ініціали, науковий ступінь, вчене звання, посаду й місце роботи автора; нижче (великими літерами жирним шрифтом) – назву. Використані наукові та документальні джерела навести в кінці роботи під заголовком «Література» в алфавітному порядку з дотриманням усіх бібліографічних вимог, що передбачені чинними державними стандартами.
- УВАГА! Учасники конференції, котрі не мають наукового ступеня, повинні подати рецензію-рекомендацію за підписом доктора наук або дві рецензії за підписами кандидатів наук. У разі невиконання цієї умови, а також при відсутності електронного варіанта, роботи до публікації прийняті не будуть.
3. Якщо Ви плануєте особисто взяти участь у конференції, то маєте зробити за вказаними нижче реквізитами індивідуальний орґвнесок у розмірі 40 грн. (до 15 червня 2002 р.). Для публікації статті за результатами конференції Вам необхідно додатково перерахувати 50 грн. (до 1 липня 2002 р.). Р/р 2600230012832, ОКПО 19278502, МФО 313010, Запорізька обласна дирекція Укрсоцбанку, Гуманітарний університет «ЗІДМУ». Вид платежу: «За участь у конференції (прізвище, ім'я, по-батькові)». **ОБОВ'ЯЗКОВО ВКАЖІТЬ ПРИЗВИЩЕ ТА ІНІЦІАЛИ УЧАСНИКА.** Копію платіжного доручення треба надіслати разом із статтею, або тезами виступу.
4. Матеріали та документи надсилати за адресою:
Україна, 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-Б, науковий відділ. Факс: (0612) 64-57-15.
E-mail: laronova@zismg.zp.ua. Довідки за телефоном (0612) 63-99-73