

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 43 (4–2014)

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2014

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Піляев І. С., д-р політ. наук, Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Піла В. І., д-р екон. наук, проф., Радзієвський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф., Сафонова В. Є., д-р екон. наук, Хачатрян Г. Е., д-р екон. наук.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Бородін І. Л., д-р юрид. наук, проф., Гаркуша В. С., канд. юрид. наук, доцент, Демченко С. Ф., д-р юрид. наук, Джуно В. В., д-р юрид. наук, проф., Ковальська В. В., д-р юрид. наук, ст. наук. співр., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Курко М. Н., д-р юрид. наук, доцент, Мартиненко О. А., д-р юрид. наук, проф., Муравйов К. В., канд. юрид. наук, доцент, Недюха М. П., д-р філос. наук, проф., Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф., Темченко В. І., канд. юрид. наук, доцент, Христинченко Н. П., канд. юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук, проф., Ярмиш О. Н., д-р юрид. наук, проф.

Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф., Бучек А. О., д-р психол. наук, проф.

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 9 від 29 жовтня 2014 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подолька (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 43 (4–2014). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2014. — 248 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.

Вищою атестаційною комісією України “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з політичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 р.) та юридичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 31 травня 2011 р.).

Міністерством освіти і науки України збірник “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з економічних наук (за наказом МОН України від 21.11.13 № 1609).

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія
управління персоналом (МАУП), 2014
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2014

ЗМІСТ

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	5	Юлдашев О. Х., Баганець В. О. Контроль за господарською діяльністю з боку прокуратури	68
Перегуда Є. В. Регулювання мовних аспектів політичної кризи	5	Щокін Р. Г. Особливості правового регулювання деяких майнових прав у сфері інтелектуальної власності	75
Блистів Т. І., Колесник В. Т., Пригунов П. Я., Карпова К. В. Корупція у сфері державного управління як загроза національній безпеці України (політичний аспект)	11	Александров Ю. В. Вірус імунodefіциту людини і питання відповідальності за його розповсюдження	80
Гольцов А. Г. Неоімперський геополітичний проект “Руського світу”	25	Комаров В. А. Про соціальну справедливість у практиці правового регулювання трудових відносин в Україні	87
Самойленко О. П. Політика у людському вимірі: людиноцентристський аспект і гуманітарно-моральні засади	32	Миронова В. О. Деякі питання застосування домашнього арешту як запобіжного заходу за чинним Кримінальним процесуальним кодексом України	93
Білоусов В. М. Держава і громадянське суспільство: проблема взаємин задля стабільного розвитку соціуму	36	Бортник В. А. Генезис законодавства про кримінальну відповідальність за посягання на честь та гідність особи в період українського державотворення	98
Гаращук Є. В. Культура політичного протесту як елемент політичної культури	39	Лісовська Ю. П. Інтелектуалізація як протидія терористичній діяльності в системі інформаційної безпеки	105
Кравченко А. І. Трансформація політичних цінностей в процесі формування державності	46	Поліщук М. Г. Система судів США та можливість використання окремих її положень в діяльності судів України	110
Ляшенко Є. О. Геополітичні фактори міжнародної міграції населення на початку ХХІ сторіччя	50	ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	114
Салманов А. Гейдар Алієв як фундатор зовнішньополітичної стратегії Азербайджану	56	Захожай В. Б., Бурсов Р. В. Сучасні підходи щодо визначення технологічного рівня промислових підприємств	114
ЮРИДИЧНІ НАУКИ	62		
Нікітін Ю. В. Основоположні засади спрямування спеціально-кримінологічної протидії злочинності	62		

Шконда В. В., Кальянов А. В.

Термінологічний аналіз категорії
“глобалізація” 122

Амбросенко О. П.

Семантичний аналіз континууму поглядів
на дефініцію “витрати” 129

Dikarev O. I.

“Silk Road” richthofen’s geoeconomical
paradigm in China Eurasia resources
diplomacy 133

Захожай К. В.

Статистичне забезпечення
управління боргом
Державного бюджету України 140

Карбовська Л. О.

Методичні підходи до оцінки рівня
збалансованості попиту і пропозиції
на ринку праці фахівців з вищою освітою
в зарубіжних країнах 148

Козлова А. І., Климчук М. М.

Ітерація інституційної детермінанти
розвитку підприємств альтернативної
енергетики 152

Кубайчук О. О.

Моделювання економічних
залежностей в MS EXCEL
за емпіричними даними з використанням
покрокових алгоритмів 158

Баєв В. В.

Економічні передумови розвитку
медицинського туризму в Україні 163

Марченко С. М.

Обґрунтування моделей
ціноутворення на продукцію
сільськогосподарського машинобудування
залежно від взаємин
між учасниками ринку 168

Близнюк А. С., Толстенко О. В.

Проблеми формування інституту
соціального партнерства та соціально
орієнтованої підприємницької діяльності
в Україні 178

Климчук С. А.

Ідентифікація етапів розвитку
підприємств альтернативної енергетики
в Україні 184

Корецька О. В.

Розвиток теорії конкуренції і сучасне
розуміння конкурентоспроможності
промислових підприємств 189

Таранець В. О.

Методологічні основи державного
регулювання довгострокового соціального
розвитку регіонів 196

Шестак М. Л.

Управління інноваційними проектами
як дієва форма поліпшення інвестиційного
процесу в Україні 204

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 208**Найдьонов І. М.**

Ефективний навчальний діяльності —
ефективне управління 208

Домбровская О.

Арт-терапия в комплексном методе
психософической реабилитации
с участием дельфинов 215

Заверуха О. В.

Проблема автономності у підлітковому віці
в працях вітчизняних та зарубіжних
дослідників 219

Любас Б.

Концептуальні засади людиноцентричної
політики в системі управління персоналом 227

Р. Піарска

Парадигмальні особливості конституювання
інституту сім'ї в сучасних умовах
функціонування соціумів:
психологічний аспект 230

К. Шафранская

Нарушения развития речи и коммуникации
у интеллектуальных инвалидов
и конфликт с законом 233

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 241

УДК 378.14: [33+336] (075.8)

І. М. НАЙДЬОНОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ЕФЕКТИВНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ — ЕФЕКТИВНЕ УПРАВЛІННЯ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 208–214

Значна частка проблем ефективного управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі пов'язана з рівнем якості вчорашніх студентів, молодих спеціалістів, їх конкурентної спроможності на ринку праці в умовах високих сучасних вимог до професійної компетентності. Розглянуто проблеми ефективного управління процесом навчальної діяльності в освітніх організаціях, шляхи їх подолання, оптимально-інтенсивні напрями результативності.

Проблеми ефективного управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі завжди були актуальними. Як відмічають науковці І. Д. Бех, М. Ф. Головатий, В. В. Захожай, К. В. Корсак, В. Г. Кремінь, В. М. Нагаєв, С. Д. Рєзнік, Г. В. Щокін та ін., на сьогодні вони стали ще гостріше. Це пов'язано з рівнем якості вчорашніх студентів, молодих спеціалістів, їх конкурентної спроможності на ринку праці. Дослідження працевлаштування випускників сучасних вузів свідчать, що до сорока відсотків з них не можуть отримати роботу за фахом. У деяких джерелах ця цифра більше. Стає питання: чому? Відповіді у науковців неоднозначні. Але абсолютна більшість з них визнають головне — некомпетентність спеціалістів після отримання диплому. Диплом отримали, а внутрішній зміст його не відповідає сучасним стандартам компетентності, яку сьогодні

ні трактують у двох поняттях: компетентність — як відповідні знання, початкові вміння та навички із виконання посадових обов'язків, які окреслені вимогами до кваліфікації, професіоналізму й продуктивності. І компетенції — як процес оптимізації й інтенсифікації здатності фахівця використовувати знання у різноманітних професійних ситуаціях.

У цьому сенсі значну увагу потрібно приділити проблемі управління навчальною діяльністю у закладах освіти. Їх можна розглядати у широкому соціальному розумінні слова, і в конкретно функціональному. Так, першу групу проблем можна віднести до управління на макрорівні. Виходячи з її сутності, змісту, видається, що поки не буде адаптований новий Закон України “Про вищу освіту”, вона лишатиметься найгострішою.

Друга група проблем не менш важлива, а в напрямі функціонування цілісного педагогіч-

ного процесу завжди перебуває на першому плані — це, як відомо, управління навчальним процесом у закладі освіти, в недалекому минулому — школознавство, або внутрішньовишівське управління, яке на сьогодні все більше визначається як педагогічний менеджмент.

Другу групу проблем можна розділити на три підгрупи, або рівні управління. Перший, вищий — опосередковане управління навчальним процесом; це — ректорат, менеджери його структурних підрозділів безпосереднього підпорядкування. Другий — суб'єкти безпосередньо управління навчальним процесом; це — професорсько-викладацький склад і менеджери організації освіти в структурних підрозділах навчального закладу. Третій — суб'єкти учіння, суб'єкти управління самоосвітою, тобто суб'єкти і об'єкти навчально-пізнавального процесу. Їх цілепокладання, мотивація є основою самоосвіти, самовдосконалення майбутнього фахівця, його конкурентної спроможності на ринку праці.

Названа тріада — основа ефективності цілісного педагогічного процесу закладу освіти. Кожен із її структурних компонентів має свої специфічні проблеми й умови ефективного функціонування. Хотілося б виокремити дві останні сходинки, вони є основними компонентами управлінського впливу в навчальній діяльності, що сприяють ефективності її функціонування.

Як відомо, ефективність діяльності викладача науковці визначають в науково-теоретичному плані як компетентність та його компетенції. На науково-практичному, або емпіричному, рівні — як рівень знань, умінь навичок відповідної категорії суб'єктів викладання, який об'єктивно визначити на діагностичному рівні дуже складно.

У навчальних посібниках, підручниках С. С. Вітвіцької, С. Д. Резніка, Т. І. Туркот, М. М. Фіцули та ін. як теоретично, так і схематично, достатньо суттєво й змістовно обґрунтовані основні складові компетентної діяльності викладача вищої школи. Узагальнено вони визначені і в авторському посібнику “Методика викладання фінансово-економічних дисциплін: методика, технологія, управління”, в інших наукових джерелах.

Викладач — центральна фігура у навчальній діяльності суб'єктів учіння. Він виступає в ролі державотворця, який формує когнітивну та емоційно-вольову сферу не тільки професіоналів, а й громадян держави. Водночас, як головний суб'єкт-менеджер навчального процесу, він має досконально знати суспільно-державну політику в галузі освіти, основну мету, зміст, методiku викладання. Дослідження свідчать, що суспільна значущість викладача-менеджера науковцями розглядається з різних позицій: глобальних — чого чекає суспільство від нього; з позиції суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності (студентів) — чого чекають вони від викладача, керівника трудового колективу; з позиції суб'єкта викладання — які його обов'язки, як він розуміє їх. Загалом, професійно-педагогічна компетентність: його знання (теоретичні, знання життя, прикладні знання); уміння (конструктивно-методичні, організаторські); навички (методичні, мислення); особисті якості (моральні, психологічно-педагогічні) тощо.

Значне місце, при цьому, мають його компетенції, тобто методично-професійна майстерність викладача. Науковцями [3; 7; 8] теоретично обґрунтовано їх сутність, зміст. У цілому, це комплекс його особистих професійних властивостей, що забезпечують найефективніше виконання функціональних обов'язків на основі рефлексивної методологічної самореалізації високого рівня. В умовах подолання авторитарного викладання, характерною рисою є гуманістична спрямованість, тобто гуманізм у спілкуванні на рівні суб'єкт-об'єкт процесу навчання. Важливими характерними якостями є професійні компетентності (вміння, навички), педагогічні здібності та техніка. Усі названі риси взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток.

Науковці визначають, що компетентності викладача можна розділити на змістовні і шляхи їх оцінки в умовах ВНЗ. У змістовних виділяються процесуальні і результативні показники. Процесуальні показники включають: методичне забезпечення педагогічної діяльності; методiku педагогічного спілку-

вання; особистість викладача. До результативних показників можна віднести рівень підготовленості викладача до діяльності та рівень методичного забезпечення учіння. До суб'єктивних характеристик належать психічні процеси, функції, стан (наприклад мотивація, мислення, самосвідомість тощо), а також цілісна позиція особливості в різних ситуаціях.

Аналіз літературних джерел [1; 2; 3; 9–12] свідчить, що важливим елементом у структурі майстерності викладача є здібності до педагогічної діяльності. Вони визначаються як особливості викладача, які забезпечують досягнення високих результатів у навчанні. Умовно розділяються на якості, які відіграють основну і допоміжну роль. До основних належать комунікативні, які допомагають сприймати психологію студента, його психічний стан, а також групу студентів. Вони передбачають готовність викладача до емпатії, високорозвинену потребу до спілкування; перспективні здібності; динамізм особистості; емоційну стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність.

До допоміжних належать: якість розуму — дотепність, критичність, послідовність тощо; мова викладача — ораторські здібності, лексичне багатство та ін.; артистичність натури — уява, вміння фантазувати, створювати позитивні педагогічні ситуації, передбачати негативні. Важливе значення, мають також такі якості, як педагогічний такт, товариськість, вміння правильно використовувати відповідні стереотипи.

У процесі дослідження визначено, що рівень викладацької майстерності залежить від гармонійної взаємодії *двох підсистем* творчості викладача: *науково-пошукової* і *об'єктивно-емоційної*. До першої можна віднести знання предмета, психологічно-педагогічні знання; друга включає психофізичну природу викладача, мистецтво спілкування, творче самопочуття, вміння управляти своїм емоційним станом. Все назване знаходить своє відбиття в оволодінні (за А. С. Макаренка) педагогічною технікою. Це — комплекс мовних, комунікативних та організаторських умінь, направлених на створення найбільш

оптимальної для навчальної взаємодії атмосфери у студентській групі (групах).

Як і раніше, в сучасних педагогічних підручниках, посібниках педагогічну техніку трактують у вузькому і широкому аспектах, або як зовнішню і внутрішню техніку. З одного боку, вона розглядається як уміння використовувати у викладацькій діяльності емоційно-виразні засоби (голосові, моторні, мімічні, пластики, рухів та ін.). З другого боку, розширюючи цей діапазон, визначається як уміння організовувати процес взаємодії таким чином, щоб ефективно впливати на увагу та емоційно-психічний стан аудиторії студентів, з обліком її особливостей, ступенем підготовленості до сприйняття навчального матеріалу. Структурно педагогічна техніка викладача вищої школи включає такі компоненти: вербальні, невербальні (мова тіла, міжособистісний простір, головні характеристики спілкування), емоційно-психологічні (стійкість, воля, акторська психотехніка, самовиховання, фізичний стан тощо), організаторські (самовдосконалення техніки, технологія використання педагогічної техніки).

Розглянуті проблеми сприяли формування ряду технологічних, методичних напрямів управління інноваційними процесами, формами в освітянській сфері. Серед них виділяються: технологія “портфолію педагога” як засобу самоорганізації та саморозвитку особистості педагога — автори І. Рожнятовська, М. Мосієнко, Г. Кузьменко, О. Шатохіна; методика інтерактивного навчання Олени По-метун; методика сугестопедичного навчання С. С. Пальчевського; педагогічні технології М. М. Чепіль та ін.

Перелік сучасних інноваційних підходів до діяльності викладача в теоретичному плані можна продовжити. Але проблема у тому, що їх реалізація не забезпечується на менеджерському рівні. Педагоги-науковці у своїх працях відмічають, що викладач вищої школи як спеціаліст-предметник має високу компетентність, але як методист, організатор навчального процесу, не завжди відповідає сучасним критеріям, вимогам до викладацької діяльності. Це підтверджено широкими

дослідженнями навчального процесу у вищій школі, проведеного науковцями Росії, України, Латвії у кінці минулого, на початку нинішнього століття. Було визначено два основних недоліки — недостатня організація навчального процесу і методична обмеженість. А це основні компоненти управління навчальною діяльністю у закладах освіти.

За яких умов можна ці прогалини в закладі освіти закрити без додаткового фінансування? Аналіз літературних джерел, наші дослідження свідчать, що це можна вирішити за умов:

- по-перше, відновлення діяльності шкіл, курсів, клубів передового досвіду викладацької діяльності;

- по-друге, вдосконалення наукової організації процесу підвищення кваліфікації викладачів. Але не формально, як це інколи буває. До розробки змістовних програм мають бути підключені досвідчені науковці випускних кафедр, і які використовують інноваційні технології та методики викладання. Заняття проводити не у формі наукової чи інформаційної лекції, а у формі лекція-лабораторна робота, лекція-практикум, інші інноваційні методики;

- по-третє, підвищення ефективності педагогічної практики у магістратурі. Вона має проводитись у процесі семестру і безпосередньо в даному навчальному закладі, якщо немає інших. Магістранти повинні побачити, послухати викладання на перших курсах бакалаврату досвідчених викладачів. Обов'язково самостійно провести заняття, з рецензуванням керівника практики;

- по-четверте, зобов'язати одну відповідальну кафедру в навчальному закладі не педагогічного спрямування на організацію і проведення практики, а не випускної кафедри. У зв'язку з цим, переосмислити підходи до навчальних дисциплін науково-дослідної роботи та методики викладання. Не применшуючи значення філософської науки, більш ефективно, з точки зору фахового спрямування, бажано, щоб навчальна дисципліна “Методологія наукових досліджень” була змістовно визначена як “Методика науково-дослідної роботи студентів” і викладалась

найбільш підготовленими викладачами випускаючої кафедри. А навчальна дисципліна “Методика викладання у вищій школі”, чи спеціальних дисциплін, викладалась би найбільш підготовленими викладачами кафедри педагогічного спрямування;

- по-п'яте, бажано підвищити мотиваційний компонент викладацької діяльності, особливо в його матеріалізованому вигляді, хоча це практично не реально. Фінансові труднощі має кожен навчальний заклад.

Дослідження процесу управління навчальним процесом говорять про те, що значні проблеми існують у діяльності організаторів здобуття освіти суб'єктами учіння [3; 6; 7]. Мається на увазі освітня діяльність, як сьогодні говорять (А. В. Волков, С. Д. Резнік, Є. М. Хриков та ін.), команди деканату: заступників декана, методистів, фахівців. Вважаємо, що не викладач відповідає за наповнення студентських аудиторій на заняттях. Це один із головних напрямів управлінсько-освітньої діяльності педагогів-менеджерів команди декана. Необхідно не тільки набрати студентів на навчання, а й організувати їхню освітню діяльність. Підкреслимо: освітню. Навчально-пізнавальна — це управлінська функція викладача, хоча вони повинні йти в єдності, але мають бути відповідні пріоритети. На сьогодні проблема відвідування занять студентами є найгострішою в сучасній освітній діяльності навчальних закладів.

Важливою умовою її подолання є підвищення ефективності управлінської діяльності всіх суб'єктів навчального закладу. Водночас бажано підкреслити, що основні її аспекти стосуються ефективної діяльності педагогів-менеджерів структурних підрозділів ВНЗ. А яка у них компетентність і компетенції? Ті з них, які мають достатній стаж роботи, самостійно сформували свої управлінські якості. Але залишається великий процент управлінців, які ніколи не вивчали курс педагогіки, тим більше методики викладання. Інколи посади фахівця, лаборанта деканату отримують студенти 3–5 курсів. Які у них компетенції? Це не педагоги-менеджери освітньої сфери, а діловоди після закінчення відповідних

курсів. Однак, що робити, якщо немає інших фахівців?

Це дає підстави вважати, що важливою умовою підвищення ефективності управління навчальним процесом є оптимізація та інтенсифікація діяльності управлінців структурних підрозділів ВНЗ. Підвищення їх теоретично-методичного рівня як менеджерів освітянської сфери. Для цього кожен із них повинен мати диплом менеджера в системі управління навчальним закладом. І на цій основі формувати практичні управлінські якості.

Другою, важливою умовою розв'язання зазначеної проблеми може бути створення у навчальному закладі школи, чи курсів з пропаганди і впровадження передового досвіду діяльності освітян-менеджерів структурних підрозділів, і в першу чергу — деканатів, кафедр.

Аналіз літературних джерел, періодичних видань із проблем освіти свідчить, приєднання системи вищої освіти України до Болонського процесу має як позитивні, так і негативні наслідки. До останніх належить різке скорочення аудиторних занять у закладах освіти. Якщо раніше студент відвідував чотири пари на день, то зараз лише дві-три. Як відмічають науковці, це було б виправдано, якби більше часу відводилося на практичні заняття в умовах реального бізнесу. Натомість частина матеріалу, що підлягає вивченню, який не вміщується в аудиторні години, студент повинен опанувати самостійно. З цього приводу певною мірою можна погоджуватись з науковцем О. Никодимовим, який провів порівняльну паралель підходу до самостійної роботи студентів двох країн.

Так, за його визначенням, німецький студент, який навчається за такою системою, після слухання лекції та обіду йде працювати в бібліотеку і, як правило, до дев'ятої години вечора виконує свої самостійні індивідуальні роботи, які в основному мають творчо-пошуковий характер. Наш український студент, як відмічає автор, на жаль, з іншою ментальністю. Лише одиниці після пар ідуть в бібліотеки, щоб механічно переписати або завчити, в інших починаються різноманітні форми відпо-

чинку і розваг. А результат один — різке зниження якості підготовки фахівця і втрата його конкурентоспроможності на ринку праці.

Отже, висновок один: щоб не понизити якість освіти, необхідно звернути увагу на самостійну індивідуальну навчальну діяльність студентів. І якщо раніше це були невеликі репризи в самостійно-індивідуальній роботі студента, то нині найгостріше постають проблеми управління самоосвітою суб'єктів учіння. Це означає, що методологія, методика, технологія самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів потребує корінних змін. При цьому бажано звернути увагу, насамперед викладачів та освітян-менеджерів команд структурних підрозділів ВНЗ, на стимулюючо-мотиваційний компонент процесу навчання у вищій школі. Необхідно здійснити переорієнтацію мислення студента зі споживача знань на конкурентну орієнтованість у сучасному ринковому середовищі. Це, як відзначає С. Д. Рєзнік, особливе спрямування його мислення на необхідність постійної боротьби за особисте виживання, успіх і просування в сучасному світі, оволодіння технологією такої боротьби.

Методика, технологія “організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента” [3; 8; 9]. За таких умов викладач має здійснити методичне забезпечення зазначеного навчального процесу, визначити його технологічні етапи, забезпечити основними та допоміжними засобами, що сприяє професійній самореалізації майбутнього фахівця і формуванню у нього не лише загальної компетентності, а й відповідної компетенції.

Отже, важливою умовою ефективності навчального процесу є підвищення якості управління самостійною роботою суб'єктів учіння у вищому навчальному закладі. В його основі, як відмічають науковці [3, 99–101; 9, 236–238; 13, 75–77; 14, 20–30, 157–185], а також джерела [4, 230–241; 5, 335–455, 497–501; 6, 121–263, 321–331], лежить поняття

самостійності як здатність людини виконати певні дії чи цілий комплекс дій, і включає змістовну (здатність людини приймати на певному рівні правильні рішення без сторонньої допомоги) та організаційну (технологія реалізації прийнятого рішення) сторони. Перша з них передбачає чотири змістовних напрями: виконавчу самостійність; самостійність у типових ситуаціях; самостійність у нетипових ситуаціях; творчу самостійність. Кожен напрям має свою специфічну методику і технологію.

Організаційна сторона передбачає зв'язки між технологічними етапами та специфічними методами виконання. В її основі міститься індивідуальна робота. Відомо, що в основі індивідуальної роботи лежить принцип індивідуалізації, який розглядається у двох аспектах: 1) як процес (суб'єктивно-особистісна зорієнтована діяльність, що пов'язана з психологічними потребами і мотивами особистості); 2) як форма (це різноманітні способи і форми індивідуально-особистісних варіантів досягнення цілей навчання). Його реалізація останнім часом оптимально інтенсифікувалась.

Так, науково-методичним відділом Міжрегіональної Академії управління персоналом підготовлені і надруковані методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів з кожної навчальної дисципліни. У Київському політехнічному, Харківських автодорожньому та аграрному ВНЗ підготовлені спеціальні навчально-методичні комплекси окремих дисциплін, тоді як практична реалізація теоретичних обґрунтувань не знаходить свого достатнього вирішення у навчально-виховному процесі.

В окремих вищих навчальних закладах здійснення індивідуально-самостійної роботи студентами не передбачена у навантаженні викладача. А це означає, що його викладацька робота у цьому процесі не фінансується.

Недостатньо враховуються інноваційні організаційні форми, методи навчального процесу. Наприклад, такі з них, як метод "Портфоліо" в структурі самостійної роботи (Т. І. Туркот); дидактичні ігри "Великі економісти", "Поведінка споживача", "Аукціон

облігацій", "Операції комерційного банку", "Міжнародна торгівля" (Б. В. Корнійчук); "Рукостискання менеджера", "Імідж менеджера", "Жорсткий чи м'який керівник" (Н. Н. Обозов); "Професіонал", "Претендент", "Криза", "Організатор", "Цап відбувайло", "Слабка ланка", "Цінний кадр", "Нарада" (В. К. Терент'єв) тощо.

Не знаходять свого впровадження інноваційні дидактичні технології педагогів-новаторів не тільки минулого, а й сучасного навчання. Не підтримана і наша технологія бально-рейтингового навчання, яка пройшла апробацію на музично-педагогічному факультеті ВДПІ у 1990-ті роки минулого століття, частково-індивідуально у деяких ВНЗ Києва. Методика, технологія надається у посібниках, статтях автора [6, 61–62, 370–383] та ін. Вона значно ефективніша ніж модульно-рейтингова технологія як у плані аудиторного, так і самостійного навчання. Значно простіша за діагностичними підсумками. Викладач не виконує дії "бухгалтера" при організації та підсумках навчально-пізнавальної діяльності студента.

Таким чином, управління навчальною діяльністю суб'єктів учіння має ряд системних проблем, які можна розв'язати за умов підвищення спільної управлінської діяльності викладачів, суб'єктів освітньої діяльності деканату, і, безпосередньо, суб'єктів учіння. Їх інтерактивна спільна діяльність — залог оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, підготовки конкурентної спроможності випускника на ринку праці.



Література

1. Головатий М. Ф. Менеджмент недержавної системи освіти у новітній Україні: концептуальні засади у соціальній політиці // Наук. пр. МАУП. — К., 2009. — Вип. 1(20).
2. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. — К., 2003. — 344 с.
3. Нараєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посіб. — К.: Центр учбової л-ри, 2007. — 222 с.
4. Найдьонов І. М. Навчально-методичний комплекс дисципліни "Основи психології та педагогіки":

Навч. посіб. — 2-ге вид., переробл. та допов. — К.: Вид-во "Купріянова О. О.", 2009. — 280 с.

5. Найдьонов І. М. Етика — естетика: дидактичний зміст. — К., 2011. — 550 с.

6. Найдьонов І. М. Викладання фінансово-економічних дисциплін: методика, технологія, управління. — К., 2014. — 730 с.

7. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности / Под ред. проф. С. Д. Резника. — М.: ИНФРА-М, 2010. — 389 с.

8. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: Дис. д-ра пед. наук. — Донецьк., 2009. — 442 с.

9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. — К.: Кондор, 2011. — 628 с.

10. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. — К., 2006. — 365 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. — 2-ге вид., допов. — К.: Академвидав, 2010. — 456 с.

12. Щёкин Г. В. Основы кадрового менеджмента: Учеб. — 5-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2004. — 280 с.

13. Дидактичний матеріал до практичних занять з педагогіки. — Вінниця: ВДПУ, 1995. — С. 75–77.

14. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів. — Вінниця: ВДПУ — три видання. — С. 20–30, 157–185.

Управління освітньою діяльністю суб'єктів навчального процесу має ряд системних проблем, які можна розв'язати за умов підвищення спільної управлінської діяльності викладачів, суб'єктів освітянської діяльності, деканату, і, безпосередньо, учнів. Їх інтерактивна спільна діяльність — запорука оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, підготовки до конкурентоспроможності випускника на ринку праці.

Управление образовательной деятельностью субъектов учебного процесса имеет ряд системных проблем, которые можно решить в условиях усиления совместной управленческой деятельности преподавателей, субъектов образовательной деятельности, деканата, и, непосредственно, учеников. Их интерактивная совместная деятельность — залог оптимизации и интенсификации учебного процесса, подготовки к конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Management of the educational activity of the subjects of the learning process has a number of systemic problems that can be solved under conditions of strengthening the joint management of teachers, educational activity subjects, dean, and directly students. Their compliant interactive activities — a key to optimize and intensify the educational process, preparation for the competitiveness of the labor market.

Надійшла 30 вересня 2014 р.

АРТ-ТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОМ МЕТОДЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ С УЧАСТИЕМ ДЕЛЬФИНОВ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 215–218

Арт-терапия рассматривается как инструмент психологической помощи, содействующий формированию здоровой и творческой личности, а также реализации таких функций, как адаптационная, мотивационная, регулирующая, реабилитационная и профилактическая.

В течение 7-ми лет мы развивали авторский комплексный метод психофизической реабилитации с участием дельфинов в рамках программы дельфинотерапии, реализуемой польским Фондом “Добра Виоска” на базе дельфинариев в Турции и Украине. Программа адресована для детей с запаздыванием в развитии с различными диагнозами, в том числе для детей с аутизмом, ДЦП, генетическими нарушениями.

Курс дельфинотерапии включает в себя:

1. 10 сессий дельфинотерапии, состоящей из непосредственного контакта с дельфином в течение 25 минут в сопровождении психолога и под наблюдением врача.
2. 10 часов групповой терапии ребенка с участием семьи (семейная терапия, арт-терапия, песочная терапия, интеграционные занятия).
3. Дельфинотерапия проводится в период с апреля по октябрь в природных условиях в дельфинариях под открытым небом на базе двух дельфинариев в Турции: “Adaland” (Кушадасы) и “Sealanya” (Турклер — Алания), а в зимний период — в крытом дельфинарии (Киев, Украина).

Основной терапевтической компонентой является дельфинотерапия, в которой одновременно задействованы несколько факто-

ров: натуральный ультразвуковой сонар дельфина, контакт с удивительным и забавным животным — дельфином, занятия в воде, а также участие семьи. Целью входящих в терапевтический комплекс других видов терапии, таких как семейная терапия, песочная терапия, арт-терапия, является усиление эффекта контакта с дельфином. Успех терапии во многом зависит от участия семьи, поэтому в методике большое внимание уделяется вовлечению семьи в терапевтический процесс.

В ходе дельфинотерапии основной упор автор делает на построении близких взаимоотношений между пациентом и дельфином при помощи использования терапевтом разных игровых приемов, а также ролевых игр. Для каждого пациента, вместе с членами семьи, разрабатывается терапевтическая стратегия таким образом, чтобы стимулировать развитие данного пациента посредством индивидуально подобранного для него комплекса игр и упражнений из количества возможных для исполнения. Обязательным элементом терапии является релаксация с воздействием натурального сонара дельфина.

Основными трудностями, которые в разной степени испытывают дети с дисфункциями, — трудности в коммуникации [1]. Это проявляется, например, в процессе интерактивных игр с разделением ролей. У детей с

проблемами коммуникации отсутствуют или недостаточно развиты навыки реализации принципа совместности и распределения действий в одном игровом поле [2]. Комплекс психофизической реабилитации, проводимый по авторской методике О. Домбровской, направлен на построение близких взаимоотношений посредством интерактивной игры с разделением ролей. Этот принцип реализуется как во время контакта с дельфином, так и во время дополнительных занятий. В ходе дельфинотерапии ребенок участвует в группе (ребенок, дельфинотерапевт, тренер, дельфин). Во время дополнительных занятий — в группе с родителями и другими семьями. Это требует сотрудничества и взаимодействия, что невозможно без вхождения в контакт и проведения диалога ребенка с участниками. Реализуемый по такой методике терапевтический комплекс в значительной степени стимулирует социальную адаптацию ребенка. Важную роль в ней играет арт-терапия.

Арт-терапия — это терапия с помощью искусства, основанная на личном творческом потенциале клиента. Ее методы используются как в групповых занятиях, семейных консультациях, так и в личной терапии. Целью является выражение заблокированных эмоций и, в случае семейной и групповой терапии, развитие отношений и навыков коммуникации.

Впервые термин был введен Адрианом Хилл в 1938 г. при описании его работы с больными туберкулезом. В настоящее время арт-терапией называют все виды занятий искусством, которые проводятся в больницах или центрах психического здоровья [3].

Арт-терапия, или “терапия искусством”, является относительно новой методикой, она возникла на стыке искусства и науки, базируется на достижениях медицины, педагогики, психологии, культурологии, социологии и многих других отраслей науки. Методы арт-терапии носят универсальный характер и могут применяться в решении многих задач, начиная с проблем психологической и социальной адаптации до развития личности и профилактики здоровья на личностном и социальном уровне [4].

В литературе можем встретиться с разными видами классификации арт-терапии. В классификации, основанной на роде занятий, выделяются методы, использующие:

- художественную деятельность (изотерапия);
- фотографию (фототерапия);
- сказки (сказкотерапия);
- танец, движение (терапия танцем или хореотерапия);
- музыку (музыкотерапия);
- драму, разыгрывание ролей, театр (драма, драматерапия, психодрама, театротерапия) [4].

Эффективность использования искусства в терапии заключается в том, что методика позволяет исследовать и выражать эмоции на символическом уровне [3].

Арт-терапия — это методика, исследующая сознательные и неосознанные психические процессы при помощи разных форм и видов искусства. Общей чертой арт-терапевтического подхода является то, что отношения пациента и терапевта реализуются опосредованно через предмет творческой деятельности клиента (рисунок, история, музыкальное произведение, разыгранная роль, танец и т. д.). В настоящее время арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент психологической помощи, содействующий формированию здоровой и творческой личности, а также реализации таких функций, как адаптационная, мотивационная, регулирующая, реабилитационная и профилактическая [4].

Арт-терапия — это действенный инструмент в работе с пациентами в разном возрасте. Что касается детей, то творчество является неотъемлемой частью жизни и развития ребенка. В творчестве ребенка отражается то, что его волнует. Как особую черту детского творчества психолог Л. С. Выготский отмечает синкретичность. Рисунок, драма, литература в детском творчестве идут бок о бок. Например, если ребенок рассказывает какую-нибудь историю, то тут же начинает изображать, разыгрывать роль [5].

В данной методике используются разнообразные методы арт-терапии. В проведении

занятий придерживаемся тезиса о синкретичном характере детского творчества, и поэтому часто во время одного занятия применяется несколько видов творчества. Родители, принимающие участие в занятиях вместе со своими детьми, помогают детям, у которых ограниченные возможности. Родители некоторых детей, очень маленьких или с очень ограниченными возможностями, “творят” за ребенка, стараясь привлечь его в такой мере, в какой это возможно. Участие в занятиях полезно также для детей, которые не в состоянии самостоятельно творить. Но такие дети часто способны воспринимать происходящее, поэтому специалист, проводящий занятия, следит также за тем, чтобы все принимали участие в меру своих возможностей и были вовлечены в общий групповой процесс в ходе занятий.

Сценарии проведения занятий.

Сценарий 1. История моего дельфина.

Участникам занятий раздаются большие листы бумаги, акварельные краски, цветные карандаши. Ведущий занятие просит каждого участника:

1. Нарисовать своего друга-дельфина и придумать о нем короткую историю: придумать ему имя, выдумать, где он живет, кто его друзья, во что любит играть и как обычно проводит время.

2. Ведущий просит каждого участника по очереди показать рисунок и рассказать про своего друга-дельфина.

3. Ведущий предлагает участникам занятий разыграть короткую сценку, которая изображена на одном из рисунков. Например, на рисунке изображен дельфин, который вместе с другом, ребенком (автором рисунка) играет в мяч. Тогда ребенок играет себя, а его папа — дельфина.

Другой вариант сценки: дельфин из рисунка одного из детей встречается с дельфином из рисунка другого ребенка, или несколько “дельфинов” встречаются вместе. Ведущий управляет процессом драмы, темой которой в этом случае могли бы быть ответы на вопросы: какие игры могли бы интересовать встретившихся дельфинов, о чем они могли бы говорить, и т. д. Ведущий старается

поддерживать атмосферу игры и привлечь к разыгрыванию ролей детей и их родителей, участвующих в занятии. Приглашает всех участников наградить актеров за их выступление громким хлопаньем в ладоши.

4. Ведущий предлагает обменяться впечатлениями от увиденного.

Таким образом, участники занятий переживают позитивные эмоции, учатся преодолевать барьеры в контактах, а дети осваиваются с образом дельфина и начинают приписывать ему положительные черты. Выработка положительного отношения к дельфину — одно из заданий арт-терапии, а также одно из важных условий быстрой адаптации ребенка в дельфинотерапии и эффективного ее проведения.

Сценарий 2. Мой любимый сказочный герой.

Участникам занятий раздаются воздушные шарики, цветная бумага, фломастеры, клей, ножницы. Ведущий предлагает участникам:

1. Вспомнить какого-нибудь сказочного героя и изобразить его лицо (морду, если это животное) на надутым шарике. Следует надуть шарик, нарисовать фломастером черты лица, вырезать из бумаги и приклеить волосы, головной убор и т. д.

2. Ведущий просит вспомнить, или выдумать, как можно больше о данном сказочном герое (где он живет, какой у него характер, какие у него любимые занятия, что является его отличительными чертами, каковы его приключения).

3. Ведущий предлагает каждому из участников занятий представить свой “шарик” и рассказать о нем.

4. Ведущий предлагает участникам разыграть сценки с участием разных сказочных героев. Например, в группе есть шарик “Батман” и шарик “Волк”. Ведущий приглашает на сцену авторов вместе с шариками и предлагает разыграть сценку их встречи, заданием авторов является сыграть роль своего сказочного героя и принять участие в разыгрываемой в данный момент сценке в соответствии с придуманными качествами данного сказочного героя. Действие происходит спонтанно, но ведущий руководит его ходом, прерывая в подходящий момент.

5. Ведущий предлагает обменяться впечатлениями от увиденного.

Такое занятие помогает разрядить свои эмоции. Участники часто выбирают героев сказок по принципу качества, которое их притягивает в определенном герое, осознанно или неосознанно испытывая его недостаток у себя. Разыгрывание роли любимого сказочного героя также дает возможность отождествления себя с ним и, следовательно, отождествления с его качествами. Например, ребенок нарисовал Батмана, которого отождествляет с сильным и мужественным героем, находящего выход в трудных ситуациях. Играя роль Батмана, ребенок получает опыт восприятия себя как сильного и мужественного, что благоприятно сказывается на его восприятии себя, влияет на рост чувства собственного достоинства и веры в свои силы.

Кроме того, совместное творчество интегрирует всю группу. В таком групповом творчестве происходит взаимная стимуляция детей в их развитии, приобретаются необходимые для жизни социальные навыки, такие

как выдержка и терпение, взаимоуважение и партнерство.



Литература

1. Чуприков А. П. Дельфинотерапия [Текст]: Монография / А. П. Чуприков, Н. Ю. Василевская, С. В. Келюшок, Е. Г. Чуприкова, Н. М. Марканов, Д. А. Урывский, Я. А. Столяров / Нац. мед. академия последипломного образования им. П. Л. Шупика, Одесский дельфинарий. — О.: Астропринт, 2008. — 39 с.
2. Гаврилушкина О. П. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении / О. П. Гаврилушкина, А. А. Малова, М. В. Панкратова // Современная зарубежная психология. — 2012. — Т. 2012. — № 2.
3. Rudestam K. E. Experiential Groups in Theory and Practice. — New York: Basic Books, 1982.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. [Книга для учителя. 3-е изд.]. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.

Обобщены результаты развития авторского комплексного метода психофизической реабилитации с участием дельфинов.

Узагальнено результати розвитку авторського комплексного методу психофізичної реабілітації за участю дельфінів.

The results of the author's complex method of psychophysical rehabilitation involving dolphins are summarized.

Надійшла 25 вересня 2014 р.

ПРОБЛЕМА АВТОНОМНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 219–226

Досліджено теоретичні основи розвитку автономності у підлітковому віці в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, увагу зосереджено на визначенні феномену та обґрунтуванні поняття особистісної автономності в психологічному контексті.

У контексті сучасних проблем українського суспільства постає проблема виховання соціально та психологічно зрілої особистості. Враховуючи те, що психологічна зрілість характеризується почуттями реальності, відповідальності та автономії, актуалізується потреба у виявленні специфіки та засобів нормального формування цих процесів.

Проблема досягнення автономності як здатності до самостійного визначення життєвих шляхів, до здійснення особистісного, вільного вибору, впевненості у собі — основне завдання розвитку у підлітковому віці.

У період становлення особистості підлітки намагаються довести собі та іншим, що вони вже здатні до самостійних рішень та дорослого життя. Це намагання необхідно активно та своєчасно підтримувати, оскільки пізніше сформувати життєву незалежність буде набагато важче. Підлітки навчаються приймати самостійні рішення тоді, коли на перших етапах приймають їх разом з дорослими та ділять відповідальність за результати, й значно повільніше, коли вся відповідальність повністю лягає на них або ж, навпаки, знімається.

Нормальний процес розвитку автономності у підлітковому віці буде визначати в подальшому успішність життєвого шляху особистості в цілому.

Саме тому вивчення психологічних особливостей автономності у підлітковому віці є актуальним питанням практичної психології.

Розкриємо сутність та з'ясуємо роль автономності у формуванні особистості у підлітковому віці на основі теоретичного аналізу наукової літератури.

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі різні аспекти проблеми автономності у підлітковому віці розкриваються у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях Ж. Піаже, А. Маслоу, Ф. Райса, Д. Шеффера, Е. Еріксона, Л. І. Божович, І. С. Кона, Д. Б. Ельконіна, Т. В. Драгунової, А. М. Прихожан, Д. Я. Райгородського, А. Р. Баташева, Л. М. Вассермана, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, О. А. Карабанової, Д. І. Фельдштейна, А. О. Рєана, М. В. Яцюк, Л. Ф. Анн, І. В. Корчікової, О. Є. Дергачової, О. В. Лішина, Т. С. Гурлевої, Г. Б. Бедненко, Г. С. Костюка, Р. В. Павелківа, Р. З. Поліванової, Г. С. Пригіна, Л. І. Сьомки, О. В. Федосенко та ін. Але, незважаючи на те, що проблема автономності та її розвитку вивчалась у різних аспектах, проте, особливості автономності в підлітковому віці стали предметом вивчення у вітчизняній психології відносно недавно і тому існує ряд нез'ясованих питань, які потребують більш глибокого вивчення; зокрема, це стосується дослідження особливостей формування автономності підлітків та особистісних чинників, що впливають на її розвиток.

З усіх періодів розвитку дитини найбільш цікавим і водночас важким є підлітковий. Це

період, в якому виникли поняття “проблема батьків і дітей” та “конфлікт поколінь”. Аналіз підліткового віку — одна з найбільш дискусійних проблем вікової психології: терміни його початку та закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень — усі ці аспекти неоднозначно тлумачаться вітчизняними та зарубіжними психологами.

Одним з найважливіших завдань, які необхідно вирішити в підлітковому віці, є досягнення підлітком автономності — незалежності від батьків, самостійності, бажання прийняти на себе права та обов’язки дорослої людини [9, 85].

Поняття автономності об’ємне та всеохоплююче. Чимало авторів (і класичних, і сучасних) як найважливішу характеристику розвитку особистості розглядають саме розвиток автономності — незалежності, самостійності, відповідальності. Важливість даного аспекту особистісного розвитку підкреслювали ще класичні автори — Е. Фромм, Д. Юнг, А. Адлер, У. Франкл, А. Маслоу та ін. Наприклад, Е. Фромм вважав, що будь-які форми людської активності мають породжуватися самою людиною, а не зовнішньою стосовно неї силою; продуктивні схеми орієнтації формуються за активної участі самої людини [3].

У. Франкл вважав, що нормальний розвиток особистості передбачає усвідомлення самою людиною відповідальності за осмислення свого існування: осмислена позиція ставлення до власного життя має формуватись виключно самостійно. А. Маслоу зазначав, що психічно здорові люди не ототожнюють свободу з її зовнішніми атрибутами, їм притаманна внутрішня незалежність від середовища, вони прагнуть швидше самоповаги, і тому їх можна назвати психологічно автономними людьми [11].

У працях зарубіжних та вітчизняних вчених поняття підліткової автономності трактується по-різному та з різних точок зору. У деяких зарубіжних теоріях в основі автономності підлітків лежать особливі здібності, як-то критична установка відносно цінностей та установок дитинства Б. Бєрофскі; самоврядування у Р. Ноггла та Дж. Андерсона; вміння

пристосовуватись до обставин, адаптуватися, при цьому залишаючись собою, у Б. Шварца [6, 47].

Доволі цікавою щодо *автономності підлітків* є думка Д. Майерса, який в основі підліткової автономності бачить навички самоаналізу, вольової дії і творчості. Він вважає, що важливою новою якістю підлітків є самостійність у постановці складних цілей і можливість підпорядкувати їм свої дії і поведінку. Це пов’язано з новою фазою у розвитку саме волі підлітка. Розширення загального кругозору та пізнавальних інтересів, розвиток мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, можливість з власної ініціативи підбирати захоплення, прагнення, цілеспрямовано займатись самовихованням, самоаналізом та творчістю — всі ці явища сприяють у цьому віці таким вольовим якостям та діям, як ініціативність, рішучість, витримка, самоконтроль, усе те, на думку Д. Майерса, без чого неможливий розвиток автономності [6, 47].

Дж. Тейлор розуміє *автономність* як власну незалежність підлітків. Він та його послідовники стверджують, що з прагненням підлітка швидше стати дорослим пов’язана провідна для нього потреба в незалежності. Здатності підлітка самостійно регулювати свою поведінку сприяє досягнутий рівень психічного та особистісного розвитку. Його поведінка більш осмислена, не така імпульсивна, як молодшого школяра, він краще володіє собою. Підліток ставить перед собою віддалені цілі, формує перші життєві плани (наприклад, вибір професії), ідеали, прагне набути певних рис характеру, моральних переконань. Потреба в незалежності реалізується у підлітка в намаганні діяти без сторонньої допомоги й опіки, в здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань [10].

У російській та українській психології популярною є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана, яка докладно аналізується у працях Д. О. Леонтьєва та О. Є. Дергачової. Автори вважають, що саме поняття “самодетермінації” є наближеним до поняття “автономності”.

На їхній погляд, *автономність* — це здатність обирати та мати вибір на відміну від реакцій, детермінованих ззовні [6].

Автори визначають самодетермінацію одним з глибинних психологічних феноменів, який забезпечує благополуччя особистості і є критерієм досягнення нею стану розвитку і зростання. На їхній погляд, ключову роль у самодетермінації відіграє рефлексивна свідомість, за допомогою якої особистість не дозволяє обставинам керувати власним життям [6, 47].

Д. О. Леонтьєв зазначає, які в основі концепції самодетермінації автори, що вперше її розробили, — Едвард Л. Десі та Річард М. Райан — ставлять запитання: чи може людина здійснити вільний вибір, або ж її поведінка детермінована незалежними від людини факторами? Адже, щоб сформулювати самодетермінацію, дитині потрібно надавати свободу у виборі її активності без накладання непотрібних обмежень. Обмеження повинні бути, але відповідними для розвитку дитини, такими, що мають на неї конструктивний виховний вплив [8].

У теорії Е. Десі та Р. Райана поняття самодетермінації і автономності ототожнюються і застосовуються як синоніми. Згідно з їхньою теорією самодетермінація — це здатність (спроможність) і водночас здібність вибирати і, отже, мати вибір. О. Є. Дергачова зазначає, що самодетермінація розглядається не тільки як здатність, можливість, потенціал, а й як потреба, природжена схильність, на базі якої здійснюється гнучка взаємодія із соціальним середовищем. Самодетермінація передбачає вміння керувати своїми діями, середовищем, відмову від зовнішнього контролю, а також рішення, як себе поводити, аби досягти задоволення базових потреб [5, 3].

Е. Десі та Р. Райан також вводять поняття внутрішньої мотивації — вільної участі у діяльності за відсутності зовнішніх вимог. Зростання внутрішньої мотивації відбувається за підтримки автономності (самодетермінації) з боку соціальних умов. Якщо ж соціальні умови руйнують прояв автономії, то руйнується і внутрішня мотивація [6, 48].

На думку Л. Ф. Анн, свободу слід відрізняти від самодетермінації. Свобода — один із істотних факторів у розвитку особистості, це зовнішній фактор розвитку, а самодетермінація — здатність до визначення і прояву своєї власної, особистісної свободи (автономії), враховуючи середовище, його позитивне і негативне ставлення. Використання контролюючих стратегій з боку батьків відводить дитину від активного включення у діяльність, і поведінку дитини спрямовує в бік пасивних і ригідних орієнтацій поведінки і діяльності [1].

В інших теоріях автономність найчастіше порівнюється з поняттями самостійності, цілеспрямованості, незалежності тощо. Наприклад, у І. Д. Бека автономність як самостійність є результатом освоєння соціального досвіду. Відповідно до поглядів І. Д. Бека, індивід взаємодіє з реальністю, керуючись вродженою тенденцією організму до розвитку своїх можливостей. Людина володіє всією необхідною компетентністю, щоб розв'язувати проблеми, які перед нею виникають, та спрямовувати свою поведінку певним чином. Однак, ця здатність може розвиватись тільки в контексті соціальних цінностей, де людина отримує можливість налагоджувати позитивні зв'язки [6, 47].

Інший дослідник А. Р. Баташев розглядає підліткову автономність як орієнтацію саме на власний досвід, адже дуже велике значення має те, що усвідомлюється, оскільки людина сприймає зовнішню реальність через свій внутрішній світ, свій власний досвід [2]. Він вважає, що для підлітка прагнення до автономності полягає в орієнтації, у першу чергу, на свій власний досвід, у проявах критичного ставлення до чужої думки, до авторитетів. Авторитетним стає дорослий, який, радше за все, не стверджує істину, але організовує досвід суб'єктивного пізнання підлітка та підтримує його у процесі пошуку відповідей. Підлітку, на погляд вченого, властива така форма пізнання навколишнього середовища, як випробовування, коли джерелом активності є він сам, діючи та отримуючи відгук у відповідь, зворотний зв'язок на свої дії [2, 27].

Якщо узагальнити різноманітні погляди про автономність особистості, то її можна визначити як здатність до незалежного прийняття рішень на основі внутрішніх емоційних та раціональних критеріїв, ознаками якої є впевненість у собі, довіра до власної думки та почуттів, цілеспрямованість. Таке визначення передбачає і компонент самодетермінованості, рефлексію та критичну установку до власного досвіду, творчий компонент та гнучкість думки [6, 47].

Марк Нум і співавтори узагальнили різноманітні теорії автономності в три категорії. До першої категорії автори віднесли теорії, в яких автономність визначається через здібності особистості, оцінки своїх потреб, розвиток власної системи ціннісних орієнтацій, вміння формувати чіткі життєві цілі. У цих теоріях автономність представлена як само-ефективність, або впевненість у своїх можливостях, незалежність, цілеспрямованість, рефлексія потреб, прийняття рішень, слідування особистим цілям. Ця автономність була названа авторами *“поведінковою автономією”*.

Підлітки стикаються з сильним впливом оточуючих, батьків, старших, які хочуть, щоб підліток відповідав їхнім побажанням. Але ж у цьому віці хлопці та дівчата прагнуть до незалежного вибору цілей і рішень. Тому до другої категорії М. Нум і співавтори віднесли теорії емоційної автономії, емоційної незалежності, опору впливу, взаємної відповідальності, соціальної незалежності. Ця автономія була названа *“емоційною автономією”*.

До третьої категорії М. Нум і співавтори віднесли теорії, які розглядають автономність крізь призму здібностей до саморегуляції, почуття контролю і контроль почуттів. У цьому випадку автономність інтерпретують як функціональну автономію, когнітивну підготовку до дії, незалежність, особистісний контроль. Таку автономність співавтори назвали *“функціональна автономія”* [6, 48].

Багато авторів, серед яких А. О. Реан, І. С. Кон, Д. Й. Фельдштейн, Д. Шеффер та ін., які займаються проблемами вікової психології, вважають, що потреба в автономності — це потреба в самостійності, незалежності,

свободі; бажання прийняти на себе права й обов'язки дорослої людини, і акцент тут ставиться саме на батьківсько-дитячих взаємовідносинах [9; 10]. На думку вчених, одним з найважливіших завдань, які необхідно вирішити у підлітковому віці, є завдання досягнення підлітком певної автономності, незалежності від батьків. Вони вважають, що бути дорослим — означає самостійно мислити, самостійно приймати рішення, навчитися саморегуляції та самоконтролю. Ці завдання неможливо вирішити доти, доки людина повністю залежить від когось, доки вона перебуває під невсипним контролем та опікою батьків. Тому підлітку важливо, щоб світ дорослих допоміг йому віднайти цю самостійність та незалежність, інакше йому доведеться завойовувати їх самому, а в цьому випадку неминучі конфлікти [9, 85–86].

Однак, поняття незалежності не означає повного відчуження підлітка від батьків чи інших значущих для нього дорослих. На думку багатьох дослідників підліткового віку, серед яких Г. Крайг, Ф. Райс, А. О. Реан, Д. Шеффер та ін., необхідно враховувати батьківський вплив, що продовжується, на дітей у період всього підліткового віку, юності та навіть пізніше [9; 10]. Замість того щоб говорити про бунт та хворобливе відокремлення підлітків від сім'ї, психологи тепер описують цей період як час, коли батьки та підлітки домовляються про нові стосунки між собою. Підліток повинен отримувати більшу незалежність у своєму житті; батьки повинні навчитись дивитись на свою дитину як на рівну людину, яка має право на власну думку. При цьому, з одного боку, батьки повинні забезпечити дітям відчуття захищеності та підтримки, а з другого — сприяти тому, щоб їхні діти ставали незалежними, дієздатними дорослими. Адже, тільки відчуваючи свою захищеність, підліток здатен стати незалежним. Таким чином, батьки повинні засвоїти, що у відокремленні та самоствердженні підлітка немає нічого загрозливого; це відповідає віку та відіграє вирішальну роль у розвитку [10, 811–812].

Як вже було відмічено, М. Нум зі співавторами виділили *три форми підліткової автономності* — поведінкову, емоційну та функ-

ціональну. Інші дослідники доповнюють цей перелік і бачать вже названі форми в дещо іншому плані. Так, А. О. Реан, аналізуючи праці Ф. Райса, Г. Крайга, Дж. Снайдера, зазначає, що емоційна автономія — це позбавлення від дитячої емоційної залежності саме від батьків [9, 86]. Він відмічає, що набуття автономності у підлітковому віці включає разом з іншими чинниками поступову емоційну *емансипацію* або *сепарацію* підлітка від батьків, тобто, вивільнення його від тих емоційних стосунків, які утворилися у нього в ранньому дитинстві. З настанням підліткового віку емоційна дистанція між дитиною та батьками збільшується, і це сприяє подальшому розвитку його самостійності й формуванню його ідентичності. Тут багато чого залежить від батьків, адже деякі з них блокують процес індивідуалізації своєї дитини. Заохочуючи у своїх дітях почуття залежності, такі батьки не дозволяють їм стати повноцінними дорослими людьми. В результаті, утруднюється формування внутрішньої автономії, породжується стійка потреба в опіці, а це затягує перехід до дорослості. Однак, негативним є і протилежний варіант емоційної емансипації — *емоційне відторгнення*, при якому діти взагалі не отримують ніякої емоційної підтримки з боку батьків. Тоді у підлітка виникає відчуття самотності та тривоги. Це може сприяти формуванню найрізноманітніших порушень поведінки. Однак, слід зауважити, що емоційна емансипація не означає повного руйнування тих емоційних зв'язків, які існували у дитини з батьками. Правильніше говорити про те, що їхні стосунки мають перейти на якісно новий рівень, побудований на взаєморозумінні, повазі, довірі та любові [10, 812].

За даними А. О. Реана, *поведінкова автономія* — набуття незалежності та свободи, достатньої, щоб без зовнішнього керівництва здійснювати самостійні дії. Прагнення до самостійності та незалежності проявляється у найрізноманітніших аспектах життєдіяльності підлітків — від вибору стилю одягу, кола спілкування до вибору професії. На думку дослідників, саме прагнення до поведінкової незалежності зустрічає найбільший спротив з боку дорослих. Більшості підлітків доводить-

ся відвойовувати право проводити вільний час на власний розсуд, самим обирати коло спілкування, користуватися косметикою та вдягатися за власним смаком [9, 87].

Ще однією, можливо, навіть, більш важливою умовою досягнення людиною зрілості і самовизначення є формування у неї *інтелектуальної незалежності* [9]. Кардинальні зміни, які відбуваються в інтелектуальній сфері у дітей вже у ранньому підлітковому віці, приводять до того, що підлітки здатні більш критично сприймати те, що говорять та роблять дорослі. Якщо більш молодші за віком діти сприймають як належне міркування та пояснення дорослих, то підлітки здатні слідувати за думкою дорослих, відмічаючи порушення логіки, недостатність їх аргументації.

Досягнення людиною інтелектуальної автономності припускає розвиток у неї здатності виносити свої власні судження, адже людина починає усвідомлювати самого себе як особливу одиницю саме в процесі самостійного прийняття рішення у таких ситуаціях, коли вона відчуває відповідальність за результат якоїсь події, за наслідки прийнятого нею рішення [9, 86].

Інтелектуальна незалежність припускає також і здатність мислити, критично перевіряючи твердження інших людей, розпізнавати різноманітні впливи, які виходять від батьків, різних соціальних груп, вміння їх фільтрувати, не приймаючи все на віру. Подекуди це призводить до того, що підлітки починають піддавати сумніву ті правила, цінності і традиції, які декларуються батьками, вчителями та суспільством у цілому. Однак, досягнення справжнього незалежного мислення потребує достатньо високого рівня когнітивного розвитку, і далеко не багатьом вдається цього досягнути [9, 87].

Крім вищезазначених видів підліткової автономності, А. О. Реан та багато інших дослідників виокремлюють і *просторову автономію* — зменшення фізичного контакту з батьками, недоторканість свого особистого простору, простору кімнати і т. д. Уже на початку підліткового віку діти перестали ходити “за ручку” з батьками і тепер надають

перевагу тому, щоб йти з ними на певній дистанції. Прагнення до просторової автономності яскраво проявляє себе і в бажанні підлітка мати свою кімнату, де він зміг би бути на самоті та відчувати себе хазяїном. Саме у цьому віці підлітки різко реагують на несанкціоноване порушення простору їхньої кімнати з боку батьків чи інших членів родини [9, 88].

На думку відомого французького дитячого психотерапевта Франсуази Дольго, вже на початку підліткового віку для підлітків важливо не бути повністю *економічно залежними* від батьків, інакше вони не зможуть самотійно розвиватись [9]. Справді, процес дорослішання в сучасному суспільстві, формування відчуття власної незалежності невід'ємне від такого фактора, як економічна незалежність від батьків. Звичайно, намагання заробити грошей у вільний від навчання час у багатьох випадках зумовлене низьким рівнем сімейного прибутку. Але, як показують дослідження, підліткова праця не завжди пов'язана зі злиднями. У дослідженні Л. Г. Борисової 22 % підлітків з високим рівнем матеріального становища сказали, що вони вже займались бізнесом, і лише 12 % із бідних сімей намагалися включитися у комерційну діяльність [9, 88].

З іншого боку, рання трудова зайнятість, на думку Д. І. Фельдштейна, може призводити до деформації відносин підлітків з дорослими, у тому числі з батьками. За даними опитування 13–15-тирічних підлітків (число опитаних — 263), 80 % щомісячно заробляли гроші. У цих дітей з'явилась нова позиція відносно батьків. Лише 22,8 % з числа опитаних продемонстрували увагу до рідних, намагання надати їм допомогу, а 73 % — зневажливу позицію [9, 89].

Таким чином, очевидно, що феномен підліткової трудової зайнятості слід роздивлятися подекуди як прояв *потреби матеріальної незалежності*, яка починає різко себе проявляти у сучасних підлітків вже на початку підліткового віку і являє одну з граней більш глобальної потреби підлітків в автономності, незалежності від дорослих.

Дещо в іншому аспекті розглядає поняття підліткової автономності сучасний психолог Т. С. Гурлева — в аспекті *автономної від-*

повідальності. Т. С. Гурлева наголошує, що підлітковий вік є найпридатнішим для накопичення досвіду саморегуляції поведінки, прийняття на себе відповідальності за власні вчинки. Потреба у спілкуванні з ровесниками, а також розвиток почуття дорослості вимагає від підлітка не лише самотійності і незалежності, а й поваги і врахування у своїх рішеннях і діях інтересів інших людей, особистісної відповідальності та вимогливості у досягненні спільної мети [4, 4].

У психологічній літературі відповідальність розуміється як схильність особистості не тільки дотримуватись прийнятих у певному соціальному оточенні норм і виконувати рольові обов'язки, а й як готовність людини відповідати за свої дії і вчинки, не тільки самому виконувати приписи, а й захищати цінності оточення, активно сприяти досягненню його цілей. З точки зору Т. С. Гурлевої, соціальний характер відповідальності вказує на те, ідеали і цінності яких соціальних груп розділяє особистість; це — соціальна відповідальність. А внутрішня, автономна відповідальність асоціюється з почуттям внутрішнього обов'язку, формуванням внутрішнього морального закону. Т. С. Гурлева також відмічає, що для регуляції власної поведінки істотне значення має почуття *сумління*, що є ядром моральної свідомості і може визначатись як здатність особистості контролювати свою поведінку відповідно до суспільних вимог, обов'язку [4, 5–6].

А. В. Петровський зазначав, що відповідальність — це форма саморегуляції і самодетермінації, специфічна для зрілої особистості, і виявляється вона в усвідомленні себе причиною зроблених вчинків і їх наслідків [7]. А підліток прямує до зрілості і тому справедливими є зауваження Д. А. Леонт'єва, що в підлітковому віці є всі передумови для розвитку автономної, самодетермінуючої особистості, посилюється необхідність створення соціальних, економічних, психолого-педагогічних умов для становлення у молоді саме автономної відповідальності [8, 157–158].

Отже, як підсумовує Т. С. Гурлева, для повноцінного розвитку особистості, як суб'єкта життєдіяльності, необхідно створювати со-

ціально-психологічні умови для становлення у дітей підліткового віку автономної відповідальності, як аспекту автономності. Ці умови мають забезпечувати насамперед вияв самостійності, критичності зростаючої особистості, широких можливостей вияву власної індивідуальності, вибору варіантів поведінки та форм самоствердження і самореалізації [4, 8].

Таким чином, можна констатувати, що особистісна автономність — це самостійність, свобода, яка полягає в детермінації та незалежності від будь-яких зовнішніх впливів. Підліткова автономність — це незалежність від батьків, самостійність, бажання прийняти на себе права та обов'язки дорослої людини. Поняття особистісної автономності описує важливу феноменологію, пов'язану з механізмами власне особистісного розвитку, що не відображається іншими поняттями, однак, як свідчить аналіз наукової літератури, на сьогодні в психології не сформувався єдиний погляд на цю проблему.



Література

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб.: Питер, 2007. — 272 с.
2. Баташев А. Р. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте / А. Р. Баташев // Мир психологии. — 2007. — № 4. — С. 26–37.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — 2-ге вид. — К.: Каравелла, 2009. — 400 с.
4. Гурлева Т. С. Розвиток автономної відповідальності у підлітка: аргументи "за" / Т. С. Гурлева // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 4. — С. 4–9.
5. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: Автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.01 "Общая психология, история психологии" / О. Е. Дергачева. — М., 2005. — 20 с.
6. Корчікова І. В. Адаптація і стандартизація опитувальника особистісної автономності для підлітків і юнаків / І. В. Корчікова // Практична психологія та соціальна робота. — 2013. — № 2. — С. 47–52.
7. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширенное, испр. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 494 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
9. Психология подростка. Полное руководство / Под общ. ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 504 с.
10. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шэффер. — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 976 с.
11. Яцюк М. В. Автономність особистості як індивідуально-психологічна характеристика людини / М. В. Яцюк // Наука і навч. процес: Наук.-метод. зб. — Вінниця: ВСЕСІ Університет "Україна", 2006. — С. 203–205.

Підліткова автономність — одне з головних завдань розвитку в підлітковому віці; здатність самостійно приймати рішення, бути джерелом емоційної сили та вміння впоратися з життєвими ситуаціями без сторонньої допомоги. У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників проблема підліткової автономності розглядається в різних аспектах і розуміється як необхідна риса для оволодіння новою ситуацією, для реалізації психологічних новоутворень юнацького віку: життєвої перспективи, саморефлексії, готовності до самовизначення, усвідомлення власної індивідуальності, свого призначення у житті.

Подростковая автономия — одна из основных задач развития в подростковом возрасте; способность самостоятельно принимать решения, быть источником эмоциональной силы и справляться с жизненными ситуациями без посторонней помощи. В работах отечественных и зарубежных исследователей проблема подростковой автономии рассматривается в различных аспектах и понимается как необходимое качество для овладения новой ситуацией, для реализации психологических новообразований юношеского возраста: жизненной перспективы, саморефлексии, готовности к самоопределению, осознания собственной индивидуальности, своего предназначения в жизни.

Adolescent autonomy is one of the main tasks of adolescence; ability to make independent decisions, to be a source of emotional strength and cope with life's challenges without assistance. In the works of local and foreign researchers the problem of adolescent autonomy is examined in different ways and is understood as a necessary quality for mastering the new situation, for the implementation of psychological neoplasm of adolescence: life perspectives, self-reflection, willingness to self-awareness of their own identity, one's purpose in life.

Надійшла 26 вересня 2014 р.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 227–229

Вирішальним фактором суспільного розвитку, потужного економічного поступу будь-якої держави був і залишається людський фактор. Тому управління саме людськими ресурсами і визначає характер та особливості суспільного ресурсу у ХХІ ст., коли більшість держав завершують індустріальний етап розвитку і беруть за основу господарювання ринкову економіку.

Проблема людиноцентризму в людській діяльності загалом не нова, однак останнім часом, коли в системі, методах господарювання все активніше стали даватися взнаки науковій підході, більше використовуються новітні технології, технологічні процеси, суттєво ускладнилися міжособистісні, міжколективні відносини, проблема людини у будь-якій сфері суспільно-корисної діяльності значно загострилася й активізувалася. Особливо помітним цей процес став у зв'язку з інноваційною діяльністю працівників, управлінців, людини будь-якої сфери діяльності. Нарощення людського, соціального капіталу стало проблемою номер один, розв'язання якої — завдання менеджменту, державного управління в цілому.

Багато зарубіжних, вітчизняних дослідників соціальних процесів, таких як Ф. Котляр, Ж.-Ж. Ламбен, М. Портер, К. Штайльман, Ф. Фукуяма, В. Геєць, Т. Заяць, Г. Дмитренко, В. Купенко, Е. Лібанова та ін., у зв'язку із зростанням ролі людського фактора в суспільно-соціальних перетвореннях вводять такий термін, як “соціальний капітал”. Хоча він з'явився у науковому обігу ще в 90-ті роки ХХ ст., його почали широко вживати і пояснювати саме на початку ХХІ ст. Так, відомий американський політолог-аналітик Ф. Фукуяма пише: “Соціальний капітал — це норми, неформальні норми та цінності, які роблять

можливими колективні дії в групах людей. Це може бути як мала група... чи велика група, скажімо, корпорація, чи ... суспільство в цілому” [6]. Таким чином, йдеться не лише про людину як суб'єкт суспільних перетворень, а й найважливішу роль людського спілкування, колективної діяльності задля забезпечення таких перетворень. Отже, людиноцентризм постає як людський діяльнісний аспект, який відповідним чином детермінується.

Далі, щоб усвідомити сутність людиноцентричного підходу, людиноцентричної політики в діяльності, варто в основу науково-теоретичних підходів до аналізу суспільних процесів, у тому числі економічних та виробничих, покласти формаційний і цивілізаційний підходи. Сутність таких підходів полягає в тому, що “суспільні процеси, на відміну від процесів, що притаманні неживій природі, відбуваються у свідомо-створеному людьми середовищі і пронизані цілеспрямованою діяльністю людей” [3, 58]. Це саме стосується і цивілізаційного підходу до пояснення сутності суспільства, до вивчення якого український економіст С. В. Степаненко радить підходити, використовуючи:

- загальнонаукові принципи і насамперед принцип системно-синергетичного аналізу;
- визначення місця і ролі людини в суспільних процесах (онтологічний під-

хід). Йдеться про те, що людина виступає одночасно як об'єкт і суб'єкт суспільно-перетворюючої діяльності;

- визнання наявності протиріч між відносно самостійними суб'єктами (людьми) і суспільством;
- визнання держави своєрідним організуючим центром суспільства, який у легітимній формі забезпечує досягнення усіма членами суспільства загальносуспільних цілей;
- врахування конкретної структури суспільства на певному етапі його розвитку, хоча в цілому суспільство виступає як своєрідна цілісність — політична, духовна, культурна, соціальна, економічна і т. ін.;
- наявність механізму розвитку суспільства з метою створення соціально значущих цілей для наступної інтеграції суспільства у нову цілісність;
- визнання індивідуальності (неповторності) шляху розвитку суспільства, яке, між тим, належить до певної цивілізації, яка проходить етапи зародження, розвитку, занепаду і, врешті, зникнення [4].

Людський капітал найтісніше пов'язаний з однією із домінуючих базисних основ людської діяльності — з гуманізмом. Сам по собі термін “гуманізм” до наукового, суспільного обігу ввів німецький педагог Ф. Нитхаммер. На його думку, цей термін сповна відповідав суспільним потребам, тому що: а) забезпечував пошук оптимальних шляхів для об'єднання інтересів особистості і суспільства; б) створював умови для актуалізації людини для іншої людини тільки як цілі і ніколи — як засобу; в) сприяв актуалізації можливостей людини, культивувавши її позитивних якостей. Як зазначають словники, гуманізм став мрією та ідеалом людства, і нині являє собою “систему поглядів, що історично змінюються, і визнає цінність людини як особистості, її права на свободу, розвиток і проявлення своїх здібностей та вважає, що благо людини є критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою міжлюдських відносин” [5, 130].

Не лише на філософському, а й прикладному, діяльнісному (соціальному) рівні людський (соціальний) капітал має складний взаємозв'язок з іншими формами капіталу. Про це, зокрема, детально пишуть українські дослідники О. Грішнова, Н. Полив'ян у своїй статті “Соціальний капітал: сутність, значення, взаємозв'язок з іншими формами капіталу” [1].

Велике коло наукових питань виникає і в теорії, і в практиці управління людьми, персоналом у зв'язку з унікальністю кожної окремо взятої людини. Маємо розглядати людину як біологічну істоту, людину економічну; людину як виробника і робочу силу, хоча є й інші аспекти людини:

- а) людина як біологічна істота. Це — природні, вроджені якості людини, які в подальшому постійно вдосконалюються, змінюються, а окремі якості повністю зникають;
- б) людина економічна — це головний творчий суб'єкт економіки;
- в) людина — виробник в економічній системі;
- г) людина як сукупність фізичних і розумових здібностей до праці — робоча сила [3, 93].

В Україні на сьогодні одним з найпомітніших прихильників так званої людиноцентричної системи державного управління загалом є відомий економіст Г. А. Дмитренко. Він автор відомої монографії “Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс” [2], в якій обґрунтовує “Новий управлінський курс” України. За задумом Г. А. Дмитренка, такий курс має ґрунтуватися на:

- а) ідеології людиноцентризму;
- б) ключовій стратегії її реалізації на основі формування культури цільового управління за кінцевими результатами в структурах державного управління;
- в) унікальній технології здійснення цієї стратегії шляхом чіткої орієнтації структур державної влади на підвищення якості життя громадян [2, 2].

Розмірковуючи над проблемами сучасної України, автори монографії зазначають:

“Діючий механізм державного управління в Україні має ту особливість, що “працює вручну” через адміністративний тиск зверху вниз без урахування людиноцентричних кінцевих результатів діяльності державних (у першу чергу, владних) структур, що визначають рівень задоволення потреб пересічних громадян. У зв’язку з цим система державного управління потребує кардинальних змін у напрямі її суттєвої демократизації, тобто впливу громадян (через кожного окремого громадянина) на діяльність структур державного управління на всіх рівнях” [2, 8].

Таким чином, людиноцентрична політика в системі управління персоналом пов’язана, з одного боку, з необхідністю максимального використання усіх ресурсів людини як особистості, а з другого, виступає засадою загальноколективної, суспільної праці, позитивної людської діяльності.



Література

1. Грішнова О. Соціальний капітал: сутність, значення, взаємозв’язок з іншими формами капіталу / О. Грішнова, Н. Полив’ян // Україна: аспекти праці. — 2009. — № 5. — С. 19–24.
2. Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс: Монографія / За заг. ред. Г. А. Дмитренка. — К.: ДКС–Центр, 2014. — 240 с.
3. Основи економічної науки: Навч. посіб. / Н. П. Мамелюк, О. М. Розум, І. А. Максименко, М. М. Тілещук та ін. — К.: Центр учбової л-ри, 2013. — 324 с.
4. Степаненко С. В. Предмет і метод історії економіки й економічної думки // Економічна теорія. — 2009. — № 4.
5. Философский энциклопедический словарь / Глав. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — Сов. энциклопедия, 1983. — 310 с.
6. Фукуяма Ф. Что такое социальный капитал? // День. — 2006. — № 177. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.day.kiev.ua/170573/>

Проведено аналіз та обґрунтування людиноцентричних засад організації практичного управління персоналом.

Проведен анализ и обоснование человекоцентрических основ организации практического управления персоналом.

Analysis and justification of human-based principles of practical personnel management is shown.

Надійшла 29 жовтня 2014 р.

ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСТИТУЮВАННЯ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї В СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІУМІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 230–232

У дослідженні інституту сім'ї основний наголос робиться на психологічних аспектах функціонування сім'ї і відповідного їй конституювання у суспільствах постіндустріальної доби.

Психологічний аспект функціонування сучасної сім'ї найпомітніше пов'язаний зі спробою визначити кілька принципового характеру аспектів: а) у чому полягає сутність основних трансформацій інституту сім'ї в сучасних умовах суспільного розвитку; б) якими обставинами, насамперед психологічного характеру, обумовлена роль сім'ї як посередника між особистістю і суспільством.

Акцент на дві зазначені особливості функціонування сім'ї пов'язаний як зі зміною моделі, сутності сучасної сім'ї, так і її соціальної ролі в житті людини. При цьому серед достатньо великої кількості спеціальних наукових зарубіжних і українських вчених, праць, які торкаються цієї проблематики, відзначимо імена Д. Азаревича, Й. Бахофена, Г. Бертольд, О. Гойхбарга, Г. Ільїна, О. Загоровського, Я. Казанцева, К. Кавеліна, О. Куніцина, О. Любавського, М. Мат'є, В. Нікольського, а в сучасній Україні, зокрема, В. Андрущенка, В. Глиняного, Г. Беженара та Т. Яблонської, Г. Вітавської, Г. Дідух, В. Довженко, Л. Кіслової, В. Кикотя, А. Крупника, Л. Літвін, Л. Піляєвої, Т. Семігіної, І. Семенець-Орлової, Л. Усанової та ін.

З багатьох словникових, монографічних та інших спеціальних видань виокремимо два, в яких поняття “сім'я” розглядається (пояснюється) саме з урахуванням вищевикладених аспектів.

У першому виданні – словнику “Соціальна політика і суспільна робота” [2] поняття “сім'я” трактується як “об'єднання людей, що ґрунтується на шлюбі чи кровній спорідненості і здійснює спільну життєдіяльність на основі спільного побуту, **матеріальної і морально-психологічної взаємодопомоги**” (підкреслено тут і далі *Авт.*) [2, 378]. Зазначимо, що саме аспект морально-психологічної взаємодопомоги в сучасній спеціальній науковій літературі найменше відпрацьований у його діяльнісному, соціальному аспекті. Тобто більше уваги, як правило, звертається на правові та матеріальні засади функціонування сім'ї і досить мало – на психологічні, які були й лишаються найскладнішими.

У другому виданні – словнику “Соціальна філософія” [6] поняття “сім'я” подається досить традиційно, а саме: “Сім'я – соціальне об'єднання, члени якого зв'язані шлюбними відносинами, спільністю побуту, взаємодопомогою та моральною відповідальністю” [6, 316]. Як бачимо, до психологічних аспектів сім'ї як феномену слід віднести її соціальний характер та “взаємодопомогу й моральну відповідальність”.

Підкреслимо, що при концептуальному розгляді основних функцій сім'ї акцент робиться на функціях: а) відтворення (продовження людського роду); б) виховання дітей (трудове, моральне, патріотичне, фізичне,

статеве тощо); в) взаємопідтримка членів сім'ї (як базова засада забезпечення здорового способу життя). У цьому, останньому плані — “взаємопідтримка” — також важливим є психологічний аспект, який часто домінує над матеріальним та іншими. Це, на нашу думку, пов'язане з багатьма суто психологічними аспектами життя: стреси, моральні кризи, незгоди матеріально-побутового характеру тощо.

З усіх важливих психологічного характеру функцій сім'ї виокремимо все ж таки виховну, пов'язану з формуванням духовного складу дитини. Напрями сімейного впливу у процесі виховання духовності дітей систематизовані Г. Г. Авдіянець [1, 31].

Для більш предметного конституювання сім'ї в Україні, а отже і посилення її функцій, у тому числі й психологічного змісту і характеру, важливо більше дбати про гендерну рівність. Так, українська дослідниця Л. А. Літвін вважає, що така рівність є найважливішим чинником демократизації суспільства. У своїй дисертаційній роботі вона пише: “Зв'язок гендерного балансу з побудованого прогресивного суспільства доведений практикою політичного розвитку країн сталої демократії. Сучасне демократичне суспільство повинне вибирати механізми унеможливлення дискримінаційних моментів у політичній сфері” [4, 1]. Додамо, що йдеться не лише про політичну сферу, а й про економічну, соціальну, духовну та інші, оскільки всі вони, по-своєму, справляють психологічний вплив на людину. Про це зазначає у своїй дисертаційній роботі на тему “Концептуальні засади державної політики: теоретико-практичний аналіз” інша українська дослідниця І. А. Семенець-Орлова. Вона, зокрема, пише: “На сучасному етапі суспільного розвитку **переважає технологічне сприйняття сім'ї як інституту, підтримуючи який можна збільшити економічні** можливості країни. Недостатньо враховується принциповий фактор виконання сім'єю **державного замовлення на виховання політично відповідального та законослухняного громадянина**. Прикро визнавати, що в умовах посилення негативних тенденцій у процесі розвитку сімей, сімейна

політика не сприймається у ролі консолідуючого, гармонізуючого чинника суспільного розвитку, як об'єкт актуальних політичних стратегій. Це обмежує можливості модернізації сімейної політики України в рамках загальносвітових прогресивних тенденцій” [5, 1]. Висловлене зауваження потребує практичної реалізації у двох аспектах. Перший — державотворчий, державноуправлінський. Він пов'язаний із тим, що держава, як важливий гарант прав людини, громадян, має створювати оптимальні умови для підтримки розвитку сім'ї, утвердження її соціального значення. Для цього необхідним стає створення системи державних гарантій та соціальної підтримки для кожної сім'ї, яка цього потребує.

Так, відповідно до ст. 51 Конституції України “сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняється державою”. Згідно зі ст. 5 Сімейного кодексу України “держава охороняє сім'ю, дитинство, материнство, батьківство, створює умови для зміцнення сім'ї”.

Держава має створити необхідні “умови для материнства та батьківства, забезпечує охорону прав матері та батька, матеріально і морально заохочує і підтримує материнство та батьківство”.

Держава забезпечує пріоритет сімейного виховання дитини, “бере під свою охорону кожну дитину-сироту і дитину, позбавлену батьківського піклування. Ніхто не може зазнавати втручання в його сімейне життя, крім випадків, встановлених Конституцією України”.

Перераховані нормативно-правові засади державного піклування про сім'ю, хай і з деякими відмінностями, однак є фактично загальними для всіх країн, держав світу, їх владних структур.

Другий аспект дещо складніший, оскільки він стосується морально-психологічних, духовних аспектів сім'ї. Тут багато чого ще не врегульовано, не відпрацьовано. Йдеться про спеціальні державні, регіональні проекти та програми психолого-педагогічної підтримки сім'ї, про підготовку молоді до шлюбу, створення сім'ї, про різноманітну психологічну допомогу сім'ям після їх створення.



Література

1. Авдіянц Г. Г. Реалії та перспективи духовного виховання дітей в умовах сучасної української сім'ї / Г. Г. Авдіянц // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. [Заг. ред. В. І. Сипченко]. — Слов'янськ, 2002. — Вип. XVIII. — С. 16–20.
2. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасик. — К.: МАУП, 2005. — 560 с.
3. Кіслова Л. Ю. Державне управління у сфері реалізації сімейної політики в Україні: Автореф. дис. д-ра філос. в галузі держ. упр. — К., 2012. — 15 с.
4. Літвін Л. А. Забезпечення тендерної рівності як чинник демократизації політичних інститутів України: Автореф. дис. канд. політ. наук: спец. 23.00.02 "Політичні інститути та процеси". — Луганськ, 2012. — 20 с.
5. Семенець-Орлова І. А. Концептуальні засади державної сімейної політики: теоретико-практичний аналіз: Автореф. дис. канд. політ. наук: спец. 23.00.01 "Теорія та історія політичної науки". — К., 2012. — 20 с.
6. Соціальна філософія: Короткий енцикл. словник / Заг. ред. і уклад. В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. — К.; Х.: ВМП "Рубікон", 1997. — 400 с.

Наведено аналіз психологічних аспектів конституювання сучасної сім'ї як засад її успішного функціонування.

Приведен анализ психологических аспектов конституирования современной семьи как основ ее успешного функционирования.

Analysis of the psychological aspects of the constitution of the modern family as the basis of its successful operation is given.

Надійшла 27 жовтня 2014 р.

НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И КОММУНИКАЦИИ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНВАЛИДОВ И КОНФЛИКТ С ЗАКОНОМ

Наукові праці МАУП, 2014, вип. 43(4), с. 233–243

В конфликтных ситуациях с законом становится заметным дефицит, связанный со снижением речевых и коммуникационных навыков, который значительно усложняет лицам с ограниченными умственными способностями объясняться в этих специфических условиях.

Лицо с интеллектуальной инвалидностью является бенефициантом всех прав и свобод, которыми пользуются лица без инвалидности, и к нему относятся все положения, касающиеся правового статуса лиц, в том числе уголовного права. В научной литературе по этой тематике мы находим идеи, которые свидетельствуют о том, что, несмотря на отсутствие прямой связи между интеллектуальными возможностями и тенденции к нарушению закона, сниженная интеллектуальная способность может определенно препятствовать социальной адаптации и тем самым привести к конфликту с законом. Сниженный интеллектуальный уровень связан с трудностями в понимании базовых стандартов: правовых, социальных, моральных, а также с неспособностью предвидеть последствия своих действий. В конфликтных ситуациях с законом становится более заметным дефицит иного типа, связанный со снижением речевых и коммуникационных навыков, который значительно усложняет лицам с ограниченными умственными способностями объясняться в этих специфических условиях.

Президент Польши Бронислав Коморовский подписал законопроект о ратификации Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов 6 сентября 2012 г. В преамбуле документа говорится, что “инва-

лидность (в том числе интеллектуальная. — *Авт.*) — это эволюционирующее понятие, и что инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими”. Это самое новое определение инвалидности. Оно указывает не на физические и ментальные ограничения человека, а на его способности функционировать в обществе. В современных государствах, которые приняли Конвенцию ООН и обязались соблюдать ее положения, приведенное выше определение начинает вытеснять, заменять другие. В области интеллектуальной инвалидности говорится о записи Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в соответствии с которой интеллектуальная инвалидность означает значительное, намного ниже среднего снижение уровня интеллектуального функционирования, а также значительно ослабленную способность адаптироваться к социальной жизни (так называемое адаптивное поведение), происходящих в возрасте до 18 лет.

В то же время ученые, изучающие специфику этого вида инвалидности, подчеркивают, что только тогда человек может считаться

интеллектуальным инвалидом, если все три фактора присутствуют одновременно. И как уже было отмечено выше, интеллектуальный инвалид является бенефициантом всех прав и свобод, которыми пользуются лица без инвалидности, и к нему относятся все положения, касающиеся правового статуса лиц, в том числе уголовного права.

Нарушения речи у лиц с ограниченными умственными способностями

Снижение интеллектуального уровня влияет на познавательные функции, такие как восприятие, воображение, память, внимание, мышление. Лица с диссонансом интеллектуального развития воспринимают все медленнее, менее точно и в более узком диапазоне, чем люди, развивающиеся нормально. Заметен также дефицит памяти. Люди с ограниченными умственными способностями характеризуются нарушением функции абстрактного мышления, они не могут также указывать на существенное различие и сходство между объектами. Это вызывает значительные трудности в высказывании суждений и в формировании выводов (Сова, 1997). Неопределенность в суждениях связана с несоответствием между вербализацией и рассуждениями, характерным конкретным мышлением и небольшой переключаемостью внимания (Костельска, 1995). Произвольное внимание хорошо сосредоточено на конкретном материале, но такой человек плохо и кратко фокусируется на абстрактных содержаниях, более трудных для его понимания. Внимание неустойчивое. Хорошо развита механическая память, а логическая и свободная память функционируют значительно слабее. Это приводит к гораздо более медленному усвоению нового материала, чем у людей с нормальным развитием, часто без понимания.

“Лица с ограниченными способностями в легкой степени чаще всего не предпринимают действий по собственной инициативе, а ограничиваются только подражанием другим. Они не могут решать проблемы, используя свой собственный опыт, а действуют методом проб и ошибок” (Сова, 1997, с. 144). В действиях людей с интеллектуальной ин-

валидностью заметно отсутствие планирования, самостоятельности и творчества. Они действуют под влиянием настроения, эмоций, не будучи в состоянии предвидеть последствия своих решений и действий. Характерной особенностью является отсутствие эмоциональной стабильности. Двигательное развитие у людей с интеллектуальной инвалидностью также задерживается. Движения не очень скоординированные и точные. Тем не менее, человек с пониженным уровнем интеллекта в легкой степени полностью осваивает действия по самообслуживанию и профессиональной деятельности. Он способен к проявлению высших чувств, но у него есть трудности адаптации к социуму (Сова, 1997).

Лицо с умственной отсталостью в легкой степени имеет большие трудности в выражении своих мыслей и понимании речи других. Речь у людей с ограниченными умственными способностями развивается такими же этапами, как и у людей с нормальным интеллектуальным развитием, но обычно с большим опозданием. Збигнев Тарковский (2003) различает две модели развития речи у людей с умственными недостатками: согласно первой модели оно ничем не отличается от развития речи людей с интеллектуальной нормой. Биологические основы для развития речи в обеих группах схожи. Механизм восприятия сообщений и их формулирования одинаков. Развитие речи лиц в интеллектуальной норме и людей с ограниченными интеллектуальными способностями в легкой форме проходит одинаковыми этапами. Между речевой эффективностью нет качественных, но есть количественные различия (Раковска, 2003; Кулеша, 2004).

Коссаковски и Желеховска (1988), описывая развитие речи детей с ограниченными умственными способностями, выдвинули три гипотезы относительно:

- схождения последовательности (те же этапы развития, как и у детей в норме, хотя и более медленными темпами);
- схождения структуры (похожая структура интеллекта на определенных уровнях развития);

- сходства реакций (подобные реакции на стимулы окружающей среды) (по Рилецка 2003, с. 9).

Словарный запас у них беднее, причем пассивный словарный запас гораздо богаче, чем активный. Человек с пониженной интеллектуальной способностью в легкой степени неумело строит фразы, совершая стилистические и синтаксические ошибки. В своих высказываниях часто использует эквиваленты предложений или отдельные слова. Большинство из них — это существительные и глаголы, прилагательные и редко другие части речи. Если появляются сложные предложения, то это сложноподчиненное предложение с однородным подчинением. Словарный запас составляют в основном существительные — названия предметов, с которыми сталкивается в ближайшем окружении, немного глаголов или прилагательных, определяющих характеристики объектов и отношения между объектами, действиями и характеристиками (Маурер, 1990). Речь носит только описательный характер и ограничивается до сферы их собственного опыта, выполняет в основном номинальную и коммуникационную функции (Обуховска, 1995).

Речь умственно отсталых людей именуется термином “олигофазия”. Степень недоразвития речи, что подтверждается многочисленными исследованиями, возрастает прямо пропорционально степени умственной отсталости. Это означает, что чем глубже интеллектуальный дефицит, тем больше нарушение абстрактного мышления и задержка речевого развития. Задержка развития речи является характерной чертой людей с ограниченными умственными способностями и проявляется в существенных аспектах:

- продолжительный этап осуществления звуков речи в манере, характерной для детей младшего возраста (замены, элизии, упрощение групп согласных или их опускание);
- медленный темп развития пассивной и активной лексики;
- снижение речевой деятельности;
- трудности в построении высказываний, состоящих из двух и более фраз;

- сохраняющиеся флекссионные проблемы;
- трудности в создании сплоченного текста (Качаровка-Брау, 2013).

Независимо от степени умственной отсталости, люди с этим недостатком осваивают ограниченный языковой код. Интеллектуальная инвалидность связана с недоразвитием специализированных структур мозга, ответственных за проведение сложных психических процессов. Это расстройство характеризуется аномальным ходом интеллектуальных процессов, таких как: рассуждения, обобщения, абстракции, или запоминания, и т. д. Такие помехи приводят к нарушению всех форм речевого поведения, которые зависят от уровня этих способностей.

Уровень мастерства речи, согласно З. Тарковскому, зависит, в частности, от:

- интеллектуальных способностей;
- окружающей среды и языкового образования;
- мотивации ребенка общаться с другими людьми;
- уровня коммуникативной тревожности;
- личности;
- темперамента и т. д.

А. Шуневич (1967) перечисляет характеристики речи лиц с ограниченными умственными способностями как:

- лепет (дислalia во всех формах);
- заикание;
- гнусавость;
- ротацизм;
- глухое произношение. Отсутствие звукопроизношения.

Согласно Е. М. Минчакевич (1993) особенностями речи людей с ограниченными интеллектуальными способностями являются:

- отсутствие речи и / или понимания;
- артикуляционные расстройства: сюсюканье, риолалия, ротацизм, глухое произношение, неправильное произношение (т, д, к, г);
- замены и искажения;
- расстройство голоса: охриплость, потеря голоса, дисфония;

- нарушение беглости речи: заикание, беспорядочная речь, брадилалия, тахилалия.

Принято считать, что речь людей с ограниченными умственными способностями в легкой форме характеризуется:

- бедным словарным запасом;
- множеством аграмматизмов и дисграмматизмов;
- ограниченной способностью строить предложения (до фраз из двух или нескольких слов), а если даже они и построены, то довольно простые и неполные;
- дефектной артикуляцией;
- нарушением голоса и слуха (речь тихая, монотонная, без надлежащей интонации и логических акцентов; невнятная речь);
- темпом речи замедленным или ускоренным;
- эхолалией;
- нарушением беглости речи (заикание, беспорядочная речь);
- трудностями в использовании спонтанных речевых высказываний, часто сопровождающихся вспомогательными жестами;
- пониженной так называемой коммуникационной готовностью.

Люди с ограниченными умственными способностями в легкой степени, как правило, уже в дошкольном возрасте способны общаться и устанавливать социальные контакты. Они понимают обращенные к ним высказывания и в знакомых ситуациях могут вступать в диалог. Усиливают высказывания средствами невербальной коммуникации: случается, что заменяют слова жестами, мимикой лица, неартикуляционными звуками или криком, а также ускоренным дыханием и сменой позиции тела (Намысловская, 2011).

В школьный период становится заметным дефицит на уровне построения предложений — с трудом приобретают способность синтаксически оформлять предложение (Раковская, 2003), вследствие чего не могут справиться с логическим созданием наррации, что может возникать в результате нарушений

внутренней речи и недостаточного слухового контроля. Сообщения формулируются безграмотные или бессмысленные. Прimitивная структура предложений, не отражающих реальность, согласно Нартовской (Нартовская 1980), является результатом непонимания взаимосвязи между элементами описываемых событий и поверхностного восприятия. Некоторые люди с легкой формой интеллектуальной недоразвитости производят впечатление хорошо владеющих речью. Хорошая слуховая память позволяет усваивать лексику, грамматику и даже целые услышанные фразы, что позволяет маскировать нехватку мышления. Однако это не приводит к точности мыслительных операций, обобщающим навыкам, пониманию причинно-следственных связей.

Коммуникация людей с ограниченными умственными способностями

Модель вербальной коммуникации (Оустер, 2002) показывает компоненты процесса коммуникации: источник — сообщение — кодирование — каналы — получатель — декодирование.

На каждом этапе могут возникать помехи, из-за которых процесс становится неэффективным. Основной проблемой может быть низкий уровень способности формулировать сообщение (отправитель) и, следовательно, расстройство его декодирования получателем. Тогда дополнением/поддержкой становятся невербальные сообщения, такие как:

- просодические элементы речи (тон голоса, интонации; темп, ритм речи);
- ориентационно-жестикуляционные движения;
- внешний вид;
- пространственная близость и позиция по отношению друг к другу отправителя и получателя;
- проявление интереса к партнеру взаимодействия (слушание, поддержание диалога, не перебивание говорящего, поддержание темы разговора без изменений) (МакКвин, Пахалска, 2003).

Наиболее важной особенностью коммуникации является эффективность этого процесса.

В литературе подчеркивается, что развитие коммуникационных навыков людей с ограниченными умственными способностями зависит от степени инвалидности — существует модель, характерная для легкой степени ограничения и типичная для людей с более глубокой степенью (З. Тарковский, 1999; Ястшембовски, Пелц-Ренкала 1999; Блешински Дж. Качоровски-Брей, 2012). В то же время говорится, что среди интеллектуальных инвалидов люди с легкой степенью являются самой большой группой — приблизительно 75– 89 % (Luckasson и др., 2002). У людей с ограниченными умственными способностями полностью нарушена ориентационно-познавательная сфера, то есть мышление, понимание, обучение и формирование понятий, и в результате этих проблем — приобретение навыков речи и общения, потому что “задержка речи” может сорвать ранние стадии познавательного развития. А поскольку каждый этап основан на интеграции предыдущих, существует тенденция консолидировать эту ситуацию (Clarke, 1971, с. 130). В большинстве случаев, особенно у инвалидов с легкой степенью, необходимость в коммуникации также сильна, как и у людей с нормальным интеллектом, что является, среди прочего, результатом принципа эгоцентризма Пиаже. Речь выносится извне мышлением, важным в решении проблем, регулирующим и интегрирующим поведение индивида.

У человека с ограниченными интеллектуальными способностями при коммуникации в основном могут возникнуть проблемы с:

- восприятием различий и связей между тем, что он видит, слышит и говорит;
- восприятием связей между событиями, опытом, людьми, вещами;
- открытием значений и пониманием скрытых смыслов — аллюзии, метафоры, двусмысленности;
- соединением старого с новым пониманием;
- усвоением фактов из различных источников;
- фокусировкой на одной мысли, действии;
- пониманием чувств других людей;

- установлением и поддержанием межличностных контактов;
- формулированием предложений — особенно собственного взгляда на вещи, явления, людей и внутренние осмысления;
- речью, проявлением эмоций, чувств;
- называнием и пониманием абстрактных понятий;
- письмом, чтением, счетом;
- ориентацией в пространстве и времени;
- принятием решений;
- заботой о собственном здоровье и безопасности;
- проявлением различных ролей в социальных ситуациях (гражданина, сотрудника, родителя, опекуна, партнера, клиента, туриста, пассажира, члена семьи и общины и т. д.).

В связи с перечисленными выше ограничениями люди с интеллектуальной инвалидностью общаются меньше, медленнее адаптируются к требованиям общественной жизни. Как правило, им нужно больше времени, чтобы понять новые ситуации и запомнить новую информацию. Характерной является их живая эмоциональность, открытость к контактам, стремление к акцептации и готовность одаривать других чувствами.

Такой человек может медленно приобретать знания и испытывать трудности с применением своих знаний и навыков. В знакомой среде, как правило, ощущает себя очень хорошо, действуя в соответствии с постоянным, привычным для себя планом. В чужом здании, на улице, которой он не знает, среди чужих людей может почувствовать себя потерянным и испуганным. Нужно иметь в виду, что человеку с ограниченными интеллектуальными способностями требуется больше времени, чтобы приспособиться к новой среде и ситуации. Часто для такого человека проблемой является принятие решений — особенно быстрых и решительных. В процессе межличностного общения ему необходимы терпение и время, чтобы обдумать ответ.

Большинство сообщений, которые используются людьми без интеллектуальной инвалидности, им просто непонятны.

Понимание социальных ситуаций людьми с интеллектуальной инвалидностью

М. Костельска (1984, с. 271–286) представляет результаты исследований понимания умственно отсталыми детьми символических социальных ситуаций. Поведение людей с ограниченными умственными способностями часто не соответствует стандартам (социальным ожиданиям). Отправной точкой исследования было обнаружение, что адекватное поведение индивида зависит от таких факторов, как уровень понимания социальной ситуации, мотивации и инструментальных возможностей для действий. Для того чтобы оценить степень понимания социальной ситуации, были проведены опыты (Костельска, с. 265). Изучались характеристики мышления детей, ресурсы знаний о социуме (Костельска, с. 269) и навыки их использования. Целью опытов было установить, как формируются у детей знания о социуме (на нормативном уровне) и знания о конкретном человеческом поведении, и какое влияние они оказывают на них.

По мнению автора, трудности в понимании социальных ситуаций были результатом:

- неспособности правильно идентифицировать различные элементы ситуации (на базе восприятия у некоторых детей были нарушения в процессе визуального анализа и синтеза);
- слабого познавательного представления определенного объекта в сознании ребенка, или очень слабого представления его графического образа из-за незначительного количества контактов с ним;
- незнания определенных символов и неумения воспринимать сигналы, решать проблемы, непонимания ситуаций из-за отсутствия соответствующих понятий — например, дети не знают для чего предназначены очки;
- непонимания определенной образной ситуации (например, ребенок никогда не принимал участие в костюмированных представлениях);
- невозможности одновременно, в целом, охватить все элементы, что приводит к поспешным неправильным выводам;

- нетипичного, очень небольшого ресурса жизненного опыта из-за специфических условий жизни в учебном учреждении. В то же время ограничением были слишком низкие интеллектуальные способности, уменьшающие возможность понимать новые ситуации;
- слишком конкретного мышления, неспособности предвидеть события;
- трудностей функционирования в области возможностей.

31 % детей, оставшихся без помощи исследователей, смогли описать ситуацию, 31 % респондентов произвели логическую оценку ситуации, 38 % не поняли предложенную ситуацию. Тем не менее, после объяснения ситуации, изображенной на картинке, специалистом, проводящим исследование, — правильно поняли ее около 86,3 % респондентов. Что же определяет трудность понимания социальных ситуаций людьми с интеллектуальной инвалидностью?

Приписывание ситуации правильных значений, или ее оценка как неправильной, то есть несовместимая со стандартом и требующая улучшения, не является обязательным условием для необходимости действия в этой ситуации (аналитическая, оптимальная основа для декларации действия).

Некоторые дети не понимали ситуацию полностью, и поэтому не могли ее оценить как “устойчивую” или “неустойчивую”. Тем не менее, иногда формулировали правильно, с точки зрения социальных ожиданий, ответы относительно желаемого поведения в таких ситуациях. Это было связано с активизацией других психологических механизмов, таких как предметный диссонанс и реакции на него (дети не понимали правил, но реагировали на элементы ситуации, и восприятие разделенности вызывало у них необходимость ликвидации такого состояния, что привело к адекватной реакции), рефлексивный механизм на восприятие сигнала, заключенного в ситуации, связанной с привычкой действия, например: мама вешает белье — я должен помочь ей.

Эти два механизма были характерны для детей младшего возраста, на них были осно-

ваны декларации прообщественной деятельности. У детей старшего возраста появились элементы рефлексии. Их проявлением были факторы, тормозящие готовность к действию в ситуациях “потери равновесия”. Картина декларации поведения респондентов в представленной ситуации вполне успешна. В целом соответствующая общественно признанной системе ценностей и рациональная с оперативной точки зрения. Ограниченность прогноза надлежащего поведения людей с интеллектуальной инвалидностью в разных ситуациях происходит от незнания этих ситуаций.

Основой для понимания ситуации является определение ее компонентов и отношений между ними. Понимание ситуации основывается на согласовании фактов, выводов на основе данных, антиципации. Когда вся ситуация не имеет устоявшейся матрицы в познавательной сети интеллектуального инвалида — это делает ее труднопонимаемой или вообще непонятной. Кроме того, дети “учреждений” имели меньше опыта, вызванного социальным и образовательным недоразвитием. Стандарты оценки известных ситуаций, факторы, вызывающие готовность к просоциальному действию или мотивация у детей с ограниченными умственными способностями зависят от возраста и их индивидуального опыта. Согласно Костельской характер механизмов, детерминирующих функционирование людей с ограниченными интеллектуальными возможностями в социальных ситуациях, находится в области обусловленностей, рассматриваемых в психологии как типичные, и приравнивает в этом психику детей с ограниченными способностями ко всем детям с нормальным развитием.

Зависимость между интеллектуальной инвалидностью в легкой степени и социальным развитием и механизмы, которые управляют этими процессами, описаны в тематической литературе — большинство авторов предполагает нарушения социального развития у этих людей и трудности в самостоятельном понимании социальных ситуаций.

Социальная дезадаптация и конфликт с законом

Социальная дезадаптация характеризуется переменными усиленными, относительно стойкими трудностями в адаптации к нормальным социальным условиям в связи с негативным воздействием внешних и внутренних факторов. Среди многих причин социальной дезадаптации упоминается также умственная отсталость в качестве одного из факторов, определяющих этот процесс. Более всего социальное развитие людей с ограниченными умственными способностями нарушают внутренние факторы: нарушение развития нервной системы, повышенная раздражительность, эмоциональная психопатия.

Социальную дезадаптацию людей с ограниченными умственными способностями могут углубить внешние причины, особенно ненормальное воспитательное воздействие семьи, школы, или окружающей среды. Например, молодежь с ограниченными умственными способностями как правило создает много трудностей в сфере воспитания и социальных проблем, что связано с пониженными интеллектуальными способностями и качествами, мешающими нормальному функционированию в обществе. Чаще всего главной чертой, вызывающей социально неприемлемое поведение людей с ограниченными умственными способностями, является их высокая восприимчивость к внушению.

По мнению Т. Биликевича, людей с интеллектуальной инвалидностью легко убедить и склонить к совершению любого действия, в том числе уголовного, “если они видят минутное удовлетворение своих интересов, удовольствие, или польщенное тщеславие. Внушаемость их, однако, очень низкая, когда вызывают не к их личным мотивам, а к чувству общих ценностей” (Т. Биликевич, 1973, с. 18), что приводит к низкому пониманию социальных ситуаций и позволяет использовать этих людей в преступных группах.

Х. Е. Буртт считает, что преступному поведению людей с ограниченными умственными способностями присущи такие характеристики, как неспособность справиться с соперничеством, отсутствие умения прогнозировать

последствия своих действий, тенденция действовать импульсивно и все та же внушаемость. Интересным является также частота социальной дезадаптации у интеллектуальных инвалидов. Дж. Конопницка (1971) пишет, что в исследуемой группе из 200 учеников с интеллектуальной инвалидностью в легкой степени 55 % было более или менее социально неприспособленных.

В этой группе наибольшее количество представляют собой ученики с типом “враждебным” (32,5 %), затем с заторможенностью (20 %) и крайне антисоциальными (2,5 %). Этот автор считает, что в умственной инвалидности можно выделить характеристики, препятствующие и содействующие появлению социальной дезадаптации. К первой группе относятся, например, пониженная способность к абстрактному мышлению, значительное снижение критичности, препятствующие надлежащей оценке социальных ситуаций. Пониженный контроль над импульсами и аффектами приводит к разрядке напряжения в виде примитивных вспышек ярости. Вторая группа включает в себя такие характеристики, как отсутствие концентрации внимания, отсутствие выносливости, увеличение импульсивности, физические дефекты. По мнению Дж. Конопницки, чем легче степень инвалидности, тем больше факторов, которые способствуют дезадаптации, потому что человек более осведомлен о своих собственных ограничениях, знает, как связать их с неудачами и отрицательным опытом в различных сферах.

Социальная дезадаптация людей с инвалидностью приводит к конфликтам с окружающими (насмешки, ссоры, драки) и в конечном итоге — даже к конфликту с законом.

С. Батавия в 30-х годах прошлого века поставил под сомнение прямую связь олигофрении с преступностью. В настоящее время интерпретации этой связи сосредоточены в трех направлениях. Одно сосредоточено на поиске характеристик психического дефекта интеллектуальных инвалидов, благоприятствующих преступному поведению. В нем перечислены характеристики, такие как: восприимчивость к внушению, снижен-

ная критичность, подверженность влиянию, преобладание импульсивных действий, неспособность контролировать импульсы, невозможность предсказать последствия. Второе фокусируется на криминогенных социальных условиях, в которых функционируют люди с ограниченными умственными способностями. Третье направление связано с социально-личностными факторами. Люди с ограниченными умственными способностями чаще оказываются в трудных ситуациях, поскольку они не могут соответствовать ожиданиям общества. В результате социального и эмоционального отвержения чувствуют страх и враждебность, которая, в свою очередь, приводит к антисоциальному поведению.

Основу повышенной агрессивности можно подозревать в неудовлетворенности основных психологических потребностей в семье, а также и в негативных переживаниях. Возникающее в результате этого состояние фрустрации приводит в действие защитный механизм в виде агрессии, неповиновения и упрямства, вызывая тенденцию к рискованному поведению (курение, алкоголь, употребление наркотиков, насильственное сексуальное поведение, повреждение имущества или членовредительство). Лица с ограниченными интеллектуальными способностями являются виновниками таких преступлений, как, например, поджог, акты хулиганства, мошеннические действия, проституция. Обычно причиной является желание обратить на себя внимание и выброс эмоционального напряжения.

Как отметил З. Варткович (1983, с. 43): “Психические характеристики умственно отсталых могут способствовать их маргинализации и преступности, но это происходит, когда они подвергаются неблагоприятному воспитательному воздействию в семье и неудачной ситуации в школе; точно так же, как ни один психопат, так и ни один умственно отсталый не станет преступником, если он вырос в благоприятной воспитательной среде, которая обеспечивает ему шанс достижения успехов в пределах его возможностей, а также активного и продуктивного участия в

жизни общества, не допускает активизацию социально нежелательных черт и способов поведения”.

О преступлении говорят, когда индивид совершил действие, запрещенное законом. В свете закона как преступников можно рассматривать только физические лица с ограниченными интеллектуальными способностями в легкой форме, люди с ограниченными способностями в умеренной, тяжелой и глубокой форме не подлежат уголовной ответственности в соответствии со статьей о невменяемости. Есть мнения, которые рассматривают людей с нарушениями интеллекта как группу, особенно склонную к преступности. Сегодня, однако, полагают, что признание задержки психического развития криминогенным фактором требует крайней осторожности.

Юридические обусловленности ситуаций конфликта с законом лиц с интеллектуальной инвалидностью в легкой форме

В соответствии с Уголовным кодексом (ст. 31 § 1) сформулировано следующее: “Не совершает преступления лицо, которое вследствие психического заболевания, умственной инвалидности или других психических расстройств не могло во время совершения деяния осознавать его значение или руководить своими действиями”.

В нашей культурной среде уголовная ответственность неразрывно связана с виной, одним из руководящих принципов современного уголовного права является принцип *nullum crimen sine culpa* (нет преступления без вины). Действующий в настоящее время в нашем государстве Уголовный кодекс вводит нормативную теорию вины, основываясь на позиции, что вина оценивается с точки зрения социально-этических критериев дефекта процесса принятия решений в условиях, когда есть возможность принять решение в соответствии с требованиями закона.

Невменяемость является одним из обстоятельств, исключающих вину и, следовательно, ответственность за совершенное деяние. Уголовное право использует при определении невменяемости, вместе с прочими, смешанный метод. В принятом сме-

шанном методе последствия связаны с причинами отношения причина — следствие. Психическое заболевание, интеллектуальная инвалидность или другие психические расстройства должны быть поводом отсутствия возможности распознать значение действия или возможности руководить своим поведением. Интеллектуальная инвалидность, как источник невменяемости, включает в себя как врожденную умственную отсталость, так и умственную инвалидность, вызванную травмами головного мозга, сосудистыми заболеваниями (старческое слабоумие).

Основным симптомом умственной отсталости является низкая степень интеллекта. В настоящее время интеллект принято измерять по шкале IQ: глубокая инвалидность (ниже 20-ти), инвалидность значительная (20–34), инвалидность умеренная (35–49), инвалидность легкая (50–69), пограничная инвалидность (70–84). В случае, если человек признан невменяемым, ему нельзя вынести обвинения в совершении преступления, например, в поджоге или членовредительстве другого лица, в связи с невозможностью обвинения. Иными словами, неспособность распознать действие понимается двояко: неспособность осознать последствия (эффекты) собственных действий или неспособность социальной и моральной оценки действия. Неспособность руководить собственными действиями (поведением) — это отсутствие возможности поступать в соответствии с действующими стандартами, сохраняя при этом возможность распознавания значения совершенного деяния.

В соответствии с этими положениями лицо с ограниченными интеллектуальными способностями может быть признано невменяемым или лицом с ограниченной вменяемостью и в отношении его могут быть применены меры безопасности, предназначенные для предотвращения нападения на охраняемые ценности. Если есть обоснованные опасения относительно лица, признанного невменяемым, которое является виновником общественно опасного деяния, совершенного в крупном размере, и существует вероятность повторения такого акта, суд выносит поста-

новление о помещении этого лица в психиатрическое медицинское учреждение (Камински, 2006).

Независимо от того, является инвалид подозреваемым, свидетелем или потерпевшим, он должен знать, какими правами обладает в процессе расследования и в судебном процессе. Перед тем как проводящий следствие в полиции или в прокуратуре приступит к допросу, он обязан предоставить лицу с интеллектуальной инвалидностью информацию о правах и обязанностях. Подозреваемый обязан подчиниться внешнему осмотру тела и другим анализам, если они не причиняют вред организму. Допустимо взятие отпечатков пальцев, демонстрация их с целью распознавания другим людям, или фотографирование.

Только с согласия подозреваемого возможно взятие на анализ его крови, других выделений организма, если выполнение таких исследований необходимо и будет осуществляться уполномоченным работником службы здравоохранения (с применением врачебных знаний). Любые инструкции лицу с ограниченными интеллектуальными способностями в легкой степени должны быть изложены в письменной форме, что позволит детально проанализировать возложенные на него обязанности и надлежащие права. При необходимости, полицейский или прокурор должен ответить на вопросы, а затем подозреваемый письменно подтверждает получение инструкций (Камински, 2006).

Законные права подозреваемого — это, в частности, право давать объяснения, право отказаться давать объяснения (без объяснения причин), использование юридической помощи. Подозреваемый должен быть проинструктирован об обязанностях и последствиях, связанных с отсутствием обязанности доказывания своей невиновности, отсутствием обязанности предоставлять доказательства против себя, обязанности предоставления адреса для корреспонденции в стране проживания и обязанности являться по вызову следственных органов.

Признание невменяемости или ограниченной вменяемости у совершившего преступление может произойти на стадии пред-

варительного расследования в полиции или прокуратуре, или во время судебного следствия. В случае признания, на предварительном этапе прокурор имеет право:

- прекратить дело;
- передать дело в суд с заявлением об освобождении от судебного разбирательства и применении превентивных мер. Признание невменяемости на этапе судебного разбирательства дает, в результате, прекращение делопроизводства, или на стадии вынесения судебного приговора — решение о прекращении дела (не оправдательного).

Выводы

На всех этапах следствия большинство проблем возникает при коммуникации с интеллектуальным инвалидом. Следует помнить, что ограниченные возможности обучения не означают неспособность вспомнить и сообщить об увиденном инциденте. Лица с ограниченными интеллектуальными способностями могут давать показания. Хотя проблемы, вытекающие из их недостатков, такие как ограниченный словарный запас, кратковременная концентрация внимания, нелогичные ответы или такие, которые, как кажется, ожидаются проводящим допрос, проблемы с памятью и логическим рассуждением, не облегчают задачи психологов и полиции. Однако именно на проводящем допрос лежит ответственность за получение достоверной информации. Для этого он нуждается в знаниях о речи и коммуникации людей с ограниченными умственными способностями. Особенно важно использовать простой язык:

- из текста должны быть исключены лишние детали, кроме самой важной информации;
- не следует использовать жаргонные слова, термины, описывающие технические характеристики, аббревиатуры, слова, заимствованные из иностранных языков;
- стараться говорить простыми односложными предложениями, избегать многосложных предложений;
- задавать простые вопросы, без абстрактных понятий;

- обращаться непосредственно к лицу с умственной инвалидностью;
- не избегать повторов; если было использовано, например, слово “свидетель”, следует повторять его в последующих предложениях;
- рекомендуется избегать использования больших цифр и процентных числительных;
- темп речи не должен быть слишком быстрым;
- требуется дать лицу с ограниченными умственными способностями время на ответ;
- не следует предлагать ответы;
- вопросы должны быть повторены многократно;
- не оказывать давления, склоняющего к конфабуляции;
- попросить лицо с интеллектуальной инвалидностью повторить услышанное своими словами с целью убедиться, что услышанное хорошо понято. Лица с ограниченными умственными способ-

ностями, как правило, имеют тенденцию поддакивать, поскольку приучены слушать авторитет, а также когда они чего-то не понимают;

- нужно точно записывать свидетельские показания потерпевшего, свидетеля или преступника;
- во время допроса обеспечить регулярные перерывы;
- продолжительность допроса должна быть увеличена, темп замедлен.

Применение указанных выше замечаний поможет эффективно и безопасно провести допрос и позволит получить более результативные показания или разъяснения от лица с ограниченными интеллектуальными способностями. Существенно, что в ситуации совершения преступления мы имеем дело и с преступником, и с пострадавшим, а лицо с ограниченными интеллектуальными способностями может выступать в роли как того, так и другого. Согласно закону все его права должны признаваться и соблюдаться.

На основе анализа коммуникационных ограничений лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями предложены методические рекомендации по ведению диалога с ними для должностных лиц правоохранительных органов, нацеленные на соблюдение гражданских прав участников следственного процесса.

На основі аналізу комунікаційних обмежень осіб з обмеженими інтелектуальними можливостями запропоновано методичні рекомендації щодо ведення діалогу з ними для посадових осіб правоохоронних органів, націлені на дотримання громадянських прав учасників слідчого процесу.

Based on the analysis of communication limitations of people with intellectual disabilities have offered guidelines on conducting dialogue with them to law enforcement officials, aimed at civil rights members of the investigative process.

Надійшла 25 вересня 2014 р.