

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

МАЛІА Наталія Орестівна

**Запитально-задачна форма організації ділової взаємодії працівника із
соціального забезпечення і клієнта / Question-oriented form of
organization of business interaction of the employee on social security and the
client**

спеціальність 232 – Соціальне забезпечення
магістерська програма – Соціальне забезпечення
Магістерська робота

Виконала
студентка групи СЗзм 21
Мала Н.О.

Науковий керівник:
к.пс.н., доцент Н.Т. Надвинична

Магістерську роботу допущено
до захисту:

« ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. В. Фурман**

ТЕРНОПІЛЬ -2018

РЕЗЮМЕ

Дипломна робота містить 111 сторінок, 4 таблиці, 2 рисунки, список використаних джерел із 107 найменувань, 2 додатки.

Мета роботи – здійснити теоретико-методологічне обґрунтування запитально-задачної форми організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність працівника із соціального забезпечення, а **предметом** – ділова взаємодія працівника із соціального забезпечення і клієнта.

Одержані висновки та їх новизна: з теоретико-методологічних позицій обґрунтовано основні підходи до організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта, визначено роль і значення задачного підходу у цьому процесі, вивчено та емпірично доведено ефективність запропонованої програми розвитку психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення, яка включала рефлексивно-цільовий тренінг та лекційні заняття, за основу яких була взята авторська система підготовки фахівців соціогуманітарної сфери (А. В. Фурмана).

Ключові слова: задача, проблемна ситуація, ділова взаємодія, професійна діяльність, соціальне забезпечення, система підготовки фахівців соціогуманітарного профілю.

RESUME

Thesis contains 111 pages, 4 tables, 2 figures, list of used sources from 107 titles.

The purpose of the work is to carry out the theoretical and methodological substantiation of the question-and-task form of organization of business interaction of the employee from the social security and the client.

The object of research is the professional activity of the social security worker, and the **subject** is the business interaction of the social security worker and the client.

The obtained conclusions and their novelty: from theoretical and methodological positions the basic approaches to organization of business interaction of the employee from social security and the client are grounded, the role and significance of the task approach in this process is determined, the effectiveness of the proposed program of development of psychological literacy of employees from the social security system has been studied and empirically proved, which included reflexive-target training and lecture classes, based on which the author's system of training specialists in the socio-humanitarian sphere was taken. (AV Furman).

Keywords: problem, problem situation, business interaction, professional activity, social security, system of training specialists of socio-humanitarian profile.

АНОТАЦІЯ

Мала Наталія Орестівна. Запитально-задачна форма організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта – Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 232 – «Соціальне забезпечення». – Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. – Тернопіль, 2018.

У дипломній роботі з теоретико-методологічних позицій обґрунтовано основні підходи до організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта, визначено роль і значення задачного підходу у цьому процесі, вивчено та емпірично доведено ефективність запропонованої програми розвитку психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення, яка включала рефлексивно-цільовий тренінг та лекційні заняття, за основу яких була взята авторська система підготовки фахівців соціогуманітарної сфери (А. В. Фурмана).

SUMMARY

Malaya Natalia. Question-oriented form of organization of business interaction of the employee on social security and the client - Manuscript.

Study on obtaining an educational qualification level of a master's degree in specialty 232 - "Social security". - Ternopil National Economic University. Faculty of Law. - Ternopil, 2018.

The thesis on theoretical and methodological positions substantiates the main approaches to organizing business interaction between the employee and the social security provider, defines the role and significance of the task approach in this process, examines and empirically proves the effectiveness of the proposed program for the development of psychological literacy of social workers, which included reflexive -purpose training and lecture classes, based on which the author's system of training specialists in the socio-humanitarian sphere was taken.

ПЛАН

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

- 1.1. Сутність задачного підходу
- 1.2. Типологізація задач, їх рівні та особливості функціонування
- 1.3. Визначення дефініцій та концептів дослідження

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ 2. ЗАПИТАЛЬНО-ЗАДАЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І КЛІЄНТА

- 2.1. Аналіз професійної діяльності працівника із соціального забезпечення.
- 2.2. Особливості використання задачного підходу при організації роботи працівника із соціального забезпечення.

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПОЗИЦІЙ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

- 3.1 Психологічна грамотність працівника із соціального забезпечення як складова його професійної культури.
- 3.2 Організація та зміст експериментального дослідження.
- 3.3 Рефлексивно-цільовий тренінг формування соціально-психологічної грамотності працівника із соціального забезпечення.

Висновки до третього розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП | 13 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ | 17 |
| 1.1 Сутність задачного підходу | 17 |
| 1.2 Типологізація задач, їх рівні та особливості функціонування | 24 |
| 1.3 Визначення дефініцій та концептів дослідження | 30 |
| Висновки до першого розділу | 36 |
| РОЗДІЛ 2. ЗАПИТАЛЬНО-ЗАДАЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І КЛІЄНТА | 38 |
| 2.1. Аналіз професійної діяльності працівника із соціального забезпечення. | 38 |
| 2.2. Особливості використання задачного підходу при організації роботи працівника із соціального забезпечення. | 54 |
| Висновки до другого розділу | 68 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПОЗИЦІЙ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ | 71 |
| 3.1 Психологічна грамотність працівника із соціального забезпечення як складова його професійної культури | 71 |
| 3.2 Організація та зміст експериментального дослідження | 77 |
| 3.3 Рефлексивно-цільовий тренінг формування соціально- психологічної грамотності працівника із соціального забезпечення. | 83 |
| Висновки до третього розділу | 95 |
| ВИСНОВКИ | 97 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 99 |
| ДОДАТКИ | 109 |

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах економічних, політичних та соціокультурних перетворень, що відбуваються на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, зміцнює свої позиції нова професійна діяльність – *соціальне забезпечення*. Її основне завдання – забезпечення комфортного рівня життя незапрацездатного населення та його підтримка із боку держави; протидія соціальному напруженню в суспільстві, що може бути зумовлене майновою, етнічною, релігійною чи іншою нерівністю.

Практика такої професійної діяльності може бути визначена як процес, під час якого особи (клієнти) з соціальними проблемами вступають у взаємодію із фахівцями [60]. У результаті цієї взаємодії відбувається видозміна соціальної ситуації чи проблеми. Іншими словами, мовиться про «...високопрофесійне розв’язання *соціально-психологічних проблем* у роботі з людьми, коли важливо не стільки знати, а й уміти, не стільки адаптувати різноманітну психологічну інформацію до оточення, скільки толерантно обстоювати духовні ідеї та ідеали, формувати благородні установки і переконання, збагачувати міжособистісні взаєностосунки демократичним, гуманістичним, паритетним змістом» [97, с. 119].

З огляду на те, що задача – це «мета, поставлена за певних умов» (О.М. Леонтьєв), то будь-яку діяльність можна трактувати як необмежену кількість різнопланових задач. Двобічність задачної організації життєдіяльності людини природно стосується й професійної діяльності працівника із соціального забезпечення, адже процес соціальної роботи – послідовність дій, за якою відбувається його втручання у ситуацію клієнта задля досягнення конкретного результату, а модель практичної роботи охоплює три базових елементи: це клієнт, фахівець та соціальна складова процесу змін, до якої, своєю чергою, належать соціальний сегмент поля клієнта, самого працівника із соціального забезпечення, а також їхня активність чи

енергія як суб'єктів взаємодії, що найяскравіше виявляється під час професійного спілкування.

Зважаючи на сказане очевидно, що стосунки між клієнтом і працівником соціального забезпечення повинні мати партнерський характер. Партнерство передбачає, що кожна сторона процесу щось вкладає у спільну справу, а тому внесок обох сторін однаково цінний. Задачна організація процесу професійної взаємодії обох суб'єктів такої діяльності дає змогу не просто виконувати певну послідовність дій, а й за допомогою різноманітного інструментарію, у тому числі правильно підготованої системи запитань, наперед проектувати її перебіг, тобто планувати не лише етапи діяльності працівника із соціального забезпечення, а й передбачати можливі варіанти дій клієнта. Все це робить професійну діяльність максимально ефективною та результативною. У такий спосіб він не лише вивчає клієнта, а й «...мислить, проектує і взаємодіє з ним, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і розв'язання проблем, прийняття і розв'язування задач» [98].

Аналіз наукової літератури щодо проблеми професійної діяльності фахівців із соціального забезпечення свідчить, що особлива увага в ній надається вивченню функціонально-рольових характеристик працівників (Т. Джеффс, П. Картер, І. Лавриненко, І. Мещанкін, І. Мигович, В. Сидоров), професійної самоідентифікації (О. Донцов, Ю. Жуков, Н. Кривоконь) їх особистісних рис та якостей (Т. Іванова, А. Козлов Л. Міщик, Е. Холостова, Н. Шмельова, Е. Ярська-Смирнова). Стосовно ж задачної організації культурного та професійного життя людини, то фундаментальні пошукування у цьому напрямку здійснили українські психологи В. М. Глушков та Г. С. Костюк, які ініціювали створення так званої *загальної теорії задач*, яка пізніше, завдяки системним та ґрунтовним дослідженням Г. О. Балла, стала основоположною ідеєю у виникненні та становленні задачного підходу, у руслі якого працювала ціла низка видатних учених (М. Я. Басов, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, Є.І. Машбіц, Н. О. Менчинська, В.О.

Моляко, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Фрідман та ін.), а пізніше А. В. Фурман обґрунтував авторську *концепцію проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики*, котра синтезує на новому рівні узагальнення теоретико-методологічні напрацювання у цьому напрямку.

Використовуючи напрацювання даної концепції можна стверджувати, що професійне спілкування в сфері соціального забезпечення, має не тільки комунікативний аспект, а й розгортається як взаємодія – взаємозалежний обмін діями, вміннями, навичками, змістом спільної діяльності. Мовиться про потребу так працювати з клієнтами, щоб навчити їх розв'язувати свої проблеми самостійно, почувати себе владними над перебігом свого життя. А для цього фахівцю потрібно виконувати достатньо складну за своїм змістом діяльність: з одного боку, проектувати і моделювати можливі варіанти виходу із складних ситуацій (для клієнта – життєвих, для себе – професійних) як взаємодоповнення позитивних і негативних розв'язків та позитивного і негативного зняття задач, проблем, запитань, а з іншого – здійснювати рефлексивне управління взаємодією із клієнтом. При цьому важливо не просто пропонувати клієнту наперед визначені готові рішення, а й шляхом моделювання різноманітних проблемних ситуацій змусити його самому шукати з них вихід, тобто способи адекватного розв'язання.

Мета здійснити теоретико-методологічне обґрунтування запитально-задачної форми організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **завдання**:

1. здійснити теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу до професійної діяльності працівника із соціального забезпечення.
2. проаналізувати особливості організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта побудованої за принципами запитально-задачного підходу;
3. здійснити проблемно-ситуативну (розвивальну) діагностику соціально-психологічної грамотності соціального працівника.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність працівника із соціального забезпечення, а **предметом** – ділова взаємодія працівника із соціального забезпечення і клієнта.

Методи дослідження. Для вирішення сформульованих у дослідженні завдань використовувались такі методи: теоретичні – теоретико-методологічний аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури, пов'язаної із вивченням особливостей організації професійної діяльності працівника із соціального забезпечення з позицій задачного підходу; емпіричні – застосування авторського тесту “*Хто підніме папірець?*” (А. В. Фурман) для здійснення проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть застосовуватися у діяльності працівників із соціального забезпечення, соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів для підвищення рівня власної психологічної грамотності, налагодження ефективної професійної взаємодії із клієнтами, котрі потребують допомоги, а також усіх, хто прагне навчитися вирішувати власні складні життєві проблемні ситуації.

Впровадження результатів дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільського міського територіального центру соціального обслуговування населення. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 20 працівників із соціального забезпечення

Структура і об'єм роботи. Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків і списку літератури, що нараховує 107 найменувань. Робота ілюстрована таблицями, схемами.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

1.1 Сутність задачного підходу

Однією із найхарактерніших особливостей сучасної науки є її спрямованість до інтеграції різних напрямків, зокрема це яскраво прослідковується на прикладі зростаючого числа міждисциплінарних понять, що поєднують здобутки науковців різних галузей знань. Поряд із такими широкоживаними термінами як “інформація”, “функція”, “система”, “модель” тощо, все частіше у своїх пошукуваннях дослідники звертаються до визначення “задача”, хоча багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених погоджуються із тим, що, незважаючи на його універсальність, воно і ще одночасно є одним із найбільш неоднозначних та складних. Так, наприклад, Л.Л. Гурова вказує, що “ніякими перерахуваннями неможливо вичерпати поняття задачі з огляду на безмежне різноманіття людської діяльності” [22, с. 8], а У.Р. Рейтман продовжуючи її думку наголошує: ...хоча вивчення проблеми вирішення задач проводиться вже багато років, досі ще немає загальноприйнятого визначення самого поняття “задача” [74, с. 177]. Продовжуючи висловлену думку G. Devis стверджує, що “дослідження, присвячені розв’язанню задач людиною, мають заслужену репутацію найбільш хаотичних з усіх виділених категорій людського наuczіння” [105, с. 36].

Зацікавленість у дослідженні різнопланових задач завжди висловлювали представники не тільки педагогіки та психології, а й науковці у царині філософії, математики, кібернетики, соціології, логіки, нейрофізіології тощо і вчені, котрі працюють у відносно новому напрямку, що пов’язаний із розробкою навчальних систем на базі комп’ютерів. Однак інтегральною наукою, що дає вичерпну інформацію про процеси розгортання

та функціонування мисленнєвих актів, котрі супроводжують розв'язання будь-якої задачі, завжди була і залишається психологія, яка є першоджерелом виникнення основних категорій, що дають поштовх для подальших розробок основних міжнаукових підходів та методів дослідження. Це стосується не лише тих її відомих розділів, де процеси розв'язування задач є традиційним предметом дослідження (психологія мислення чи навчання), а й інших галузей, таких як інженерна психологія (Б.Ф. Ломов, Ю.Л. Трофімов), психофізика (Ю.М. Забродін, Г.С. Шляхтин), психологія особистості (К.А. Абульханова-Славська, Н.А. Логінова). Таким чином стає очевидним той факт, що у певний період наукових пошукувань, виникла нагальна потреба розробити *міжнаукову категорію задач* [8], яка б містила систему понять, що давала змогу описати задачі, які відносяться до будь-якої предметної галузі, а для цього важливо було проаналізувати всю еволюцію розвитку самого визначення “задача”.

Хоча власне поняття “задача” у науковій та практичній діяльності використовувалося досить давно, вперше даний термін, саме як одиницю психологічного аналізу і як фактор, що надає мисленню цілеспрямованого характеру, виявив та описав Х. Ватт [77] на початку XIX століття, а В. Джемс виокремив три основні складові задачі: – конкретний факт S ; – питання про те, чи є це S деяким P чи яким чином із даного S можна отримати P ; – деяка специфічна властивість M , яку можна виокремити із безмежної кількості аспектів S , що має привести до очікуваного P . Даною характеристикою задачі у своїх дослідженнях користувалася і користується дотепер ціла низка науковців (Д. Дьюї, О. Зельц, К. Дункер, П. Ліндсей, Д. Норман, А. Ньюел, Дж. Шоу, Г. Саймон та ін.), і саме таке витлумачення дало змогу розглядати вказане поняття як окрему наукову категорію [62].

На сьогодні найбільш широкоживаним та часто цитованим є визначення *задачі* як:

– мети, що поставлена перед людиною за певних умов (О.М. Леонтьєв);

– об’єкта мисленнєвої діяльності, що містить вимогу деякого практичного перетворення чи відповіді на теоретичне питання шляхом пошуку умов, що виявляють відношення між відомими і невідомими елементами проблемної ситуації, що пов’язані із загальними категоріями і законами [12, с. 162];

– того, що вимагає виконання, вирішення [91, с. 203].

Але у такому варіанті дане поняття можна застосувати до будь-якого явища дійсності, що вкладається у схему “мета + умова = задача” та одночасно є достатньо різноплановою формою психічної активності, яка ще і не обов’язково пов’язана із мисленням. Тому в подальшому більшість авторів (О.С. Зайцев, У.Р. Рейтман, А.Ф. Єсаулов, І.Я Лернер та ін.), для більшої конкретизації та чіткості у визначенні, спробували трактувати задачу через її структурно-компонентну будову. Так, наприклад, Л.Л. Гурова підкреслювала потребу визначати задачу лише з позиції психології мислення: “...задача – об’єкт мисленнєвої діяльності, що містить вимогу деякого практичного перетворення чи відповіді на теоретичне питання за допомогою пошуку умов, які дозволяють розкрити зв’язки (відношення) між відомими і невідомими її елементами” [22, с. 12].

Схожого погляду дотримується і Ю.М. Кулюткін, котрий розглядає задачу як вихідний момент мисленнєвої діяльності. Він пише: “Де немає проблеми чи питання, задачі чи складності, де немає чого шукати і вирішувати, там немає і цілеспрямованого мислення. В задачі зазвичай виокремлюють два компоненти: а) умови, тобто наявну сукупність об’єктів, що впорядковані визначеними відношеннями; б) вимогу, яка вказує на те, що слід шукати в даних умовах” [45, с. 18].

Поряд із намаганнями конкретизувати та обмежити вказане поняття предметними рамками, деякі дослідники намагалися відшукати його універсальне визначення. Так, наприклад, прихильник системного підходу У.Р. Рейтман зазначає: “...система має перед собою задачу, коли вона задалегідь містить або їй дано опис будь-чого, але у неї ще немає будь-чого,

що задовольнило би цей опис” [74, с. 178] і відразу ж наштовхується на критичні зауваження окремих учених. Так, зокрема, Л.Л. Гурова охарактеризувала дане визначення як “описове”, а А. Ф. Єсаулов зазначив: “Формулювання такого досить широкого і принципово неправильного розуміння задачі дещо розмите” і робить спробу уточнити його: “...задача – це більш-менш визначені системи інформаційних процесів, неузгоджене чи навіть протилежне співвідношення між якими викликає потребу у їхньому перетворенні” [103, с. 17].

Узагальнюючи багатопланові пошукування у визначенні поняття “задача”, Г.О. Балл [8] запропонував розглядати даний термін у тривимірному контексті:

– задача є ситуація, що вимагає від суб’єкта деякої дії. Це визначення бере початок із розуміння О.М. Леонтьєвим задачі як “цілі, що подана за певних умов [46, с. 232] та конкретизована формулюванням Я.А. Пономарьова: “...задача є та ситуація, котра визначає дії суб’єкта і задовольняє потребу шляхом зміни ситуації” [70, с. 111]. Зазначене формулювання Г.О. Балл вважає найбільш загальним психологічним поняттям і термінологічно іменує просто *задачею*;

– поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб’єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв’язків з відомим. Першоджерелом такого твердження є розуміння задачі Г.С. Костюком і низкою інших авторів (Ф. Бартлетт [9], С.Л. Рубінштейн [76], О.К. Тіхоміров [90] та ін.). Г.О. Балл іменує дане визначення *мисленнєвою задачею*;

– поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб’єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв’язків з відомим за умов, коли суб’єкт не володіє способом (алгоритмом) цієї дії. Таке розуміння відповідає поглядам А. Ньюела, Д. Шоу, Г. Саймона [62] та інших зарубіжних психологів. У даному випадку Г.О. Балл зазначає, що це так звані *проблемні задачі*.

Власне дана типологізація та змістовне наповнення терміну “задача” дала поштовх для виникнення так званої загальної теорії задач, створення якої на початку 70-х р. минулого століття ініціювали вчений-кібернетик В.М. Глушков та видатний український психолог Г.С. Костюк. Незважаючи на те, що в її основу було покладено досягнення різних наук (логіка, кібернетика, педагогіка, психологія тощо), вона дозволила максимально ефективно поєднати здобутки окремих досліджень, частково розв’язати існуючі суперечності та зняти цілу низку псевдопроблем, які заважали науковцям рухатися у правильному напрямку, зокрема можна стверджувати про наступні досягнення:

– була розроблена досить чітка система вихідних понять (“предмет”, “система”, “структура”, “інформація”, “модель”, “знак” тощо);

– виокремлене та обґрунтоване загальне поняття “задачі” як системи, обов’язковими компонентами якої є предмет (матеріальний чи ідеальний), що знаходиться у деякому вихідному (чи актуальному) стані, і модель потрібного стану цього предмета (рис. 1.1);

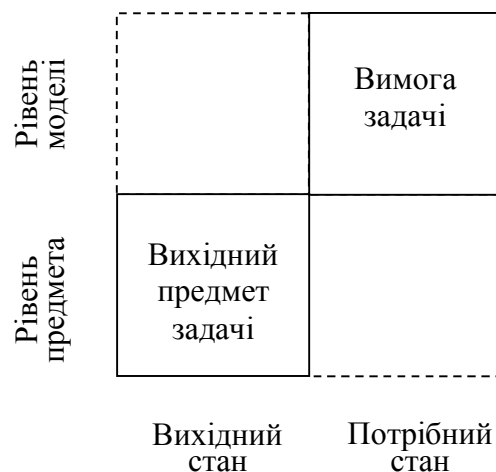


Рис. 1.1 Категорійна матриця задачі як системи (за Г.О. Баллом)

– розмежовано об’єкти чотирьох типів: емпірично фіксованих задачних ситуацій, задач як системних уявлень, знакових моделей задач та смислів цих моделей, тобто тієї інформації, які вони несуть про задачі;

– виокремлено три основних аспекти розгляду задач: а) в абстракції від розв’язувача; б) щодо ідеалізованого розв’язувача (системи чітко охарактеризованих засобів розв’язування задач); в) стосовно до реального розв’язувача;

– обґрунтована логіка розгортання теорії задач методом сходження від абстрактного до конкретного [97, с. 128].

Саме такі досягнення дали змогу говорити про зародження власне задачного підходу, передумовою виникнення якого слугував структурно-функціональний, що дозволив системно вивчати об’єкт-предметну організацію світу у свідомості людини. Водночас різноаспектні дослідження засвідчили перехід в *міждисциплінарний*, коли задача, з одного боку, почала розглядатися як деякий гносеологічний конструкт міжгалузевого формату, а з іншого – як онтопсихологічний феномен уреальнення освітнього життя у діяльності школи [100, с. 33].

Проблематикою створення та розробки задачного підходу у психолого-педагогічному контексті займалися такі вчені, як М.Я. Басов, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, Л.М. Фрідман та інші, їхні дослідження розвивалися, зокрема, у форматі філософсько-психологічної теорії діяльності, тому з допомогою категорії “задача” вони пояснювали не лише зовнішні, а й внутрішні джерела активності особистості. При цьому вказували на те, що психологічне поле виникнення і функціонування задач має досить великий діапазон, та коливається від примітивної неспроможності відповісти на поставлене запитання до відсутності будь-якого варіанту виходу із складної життєвої ситуації, або від простого нерозуміння наукової ідеї до недостатньої кількості засобів її практичного втілення. Саме українські психологи (Г.С. Костюк, В.О. Моляко, Ю.І. Машбиць, Г.О. Балл, А.В. Фурман, А.Б. Коваленко та ін.) із цієї позиції здійснили спробу пояснити феномен культурного життя людини та довели такі незаперечні факти: а) задача існує завжди, коли наявні дві основні складові – мета та умови за яких вона має

бути реалізована; б) будь-яка цілеспрямована діяльність може трактуватися як безперервна низка процесів розв'язування задач. Отож, як справедливо зауважує А.В. Фурман, задачне наповнення будь-якої усвідомленої діяльності особливо виразно виявляється під час напруженого обдумування складних ситуацій та спеціально організованого навчання, у процесі наукової, технічної та художньої творчості, при прийнятті важливих управлінських, політичних та доленосних життєвих рішень [97, с. 122] (рис. 1.2).

1 – у мисленні
(вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв'язку з відомим)

4 – у житті
(визначає дії суб'єкта і задовольняє потребу шляхом зміни ситуації)



2 – у діяльності
(як таке завдання, що вимагає виконання рішення)

3 – у навчанні
(сприяє опануванню учнем системи знань, вмінь, норм і цінностей і забезпечує прискорення його розумового і особистісного розвитку)

Рис. 1.2 Задачна організація людської життєдіяльності
(за Т. Л. Надвичною)

1.2. Типологізація задач, їх рівні та особливості функціонування.

З огляду на те, що задачний підхід дає пояснення багатьом життєвим фактам, психологи досить детально типологізують самі задачі. Так, зокрема, Г.О. Балл пропонує розрізняти: – *зовнішні* (ті, що задаються кимось чи чимось із зовні) *чи* – *внутрішні* (виникають у результаті прийняття першої, її переосмислення та узгодження із власними цілями, інтересами та прагненнями) стосовно розв'язувача. Деякі науковці, зосереджують увагу на *проблемних задачах* (якщо суб'єкт не володіє потрібним для розв'язання способом дії) [14; 56; 95], що характеризуються великою ступінню новизни та невизначеності для того, хто їх розв'язує, та вимагають докладання не тільки значних розумових та емоційних зусиль, а, у разі відсутності готового алгоритму їх вирішення, ще й самостійного створення прийнятних способів та методів досягнення очікуваного результату.

На нашу думку, врахування в дослідженнях більшої кількості ознак, на основі яких суб'єкт вибудовує власне розуміння про типи задач і здійснює актуалізацію індивідуального досвіду про їх розв'язання, дозволило б у більшій мірі оптимізувати процес розв'язання задач, а відтак, підвищити його успішність.

Щодо трактування поняття “задача” у науковій літературі, то варто відмітити, що більшість авторів не дають точного визначення зазначеного терміна, дотримуючись позиції, яку найбільш точно, на нашу думку, висловив В.І. Гінецінський: “задача – це стандартизована (схематизована) форма опису деякого фрагмента (відрізка) вже здійсненої (тієї, що вже досягнула потрібного результату) пізнавальної діяльності, котра зорієнтована на створення умов для відтворення цієї діяльності в умовах навчання” [18, с. 173].

Таке достатньо різноманітне та широке типологізування задач дає змогу не лише врахувати умови, що поставлені перед суб'єктом діяльності ззовні, а й обґрунтувати спрямованість особистості, факти означення нею

засобів і способів, встановлення якісних та кількісних характеристик цих задач. Крім того, ще допомагає дослідженню і проектуванню освітньої діяльності з врахуванням вікових, індивідуальних, творчих та інших особливостей кожного учня зокрема. Саме віднесення задач до тих чи інших типів, їхня типологізація становлять *якісну, суто психологічну, характеристику задач.*

Така велика кількість типів зумовлює виникнення нової потреби, а саме можливості піддати їх числовій та вимірювальній оцінці, тобто описати їхні *кількісні властивості*. Серед останніх, насамперед, виокремлюють наступні [7]: *трудність, складність, проблемність і чіткість*. У зв'язку з цим В.А. Якунін пише: “Трудність – це міра невизначеності чи суперечності для суб'єкта тих чи інших аспектів задачі... Для суб'єктів елемент складності у вирішенні задач є фактором їх інтелектуального особистісного розвитку” [103, с. 124]; становлять “міру зусиль, котрі витрачаються (або мають бути витрачені) на розв'язання. Як показники останньої, найчастіше використовують тривалість процесу розв'язування, кількість помилок при цьому, ймовірність отримання очікуваного результату тощо, ...а також фізіологічні показники (зміни частоти пульсу, дихання, артеріального тиску), суб'єктивні оцінки з боку тих, хто розв'язує задачу, і тих, хто здійснює керівництво процесом розв'язування” [7, с. 23].

Рівень *складності задач* частіше всього не виокремлюють як самостійну одиницю, а вживають як синонім *трудності*. Але, як зазначає Г.О. Балл, *складність* визначається структурою задач (кількістю та різноманітністю складових частин, особливостями їхнього взаємозв'язку), тоді як *трудність* “характеризує реальний та уявлюваний процес розв'язування задачі як єдине ціле”, і зауважує, що дана характеристика визначається кількістю операцій у способі розв'язування [7, с. 23]. Неподільність даних характеристик дає підстави говорити про існування системи показників або “факторів складності”: 1) склад даних, що підлягають урахуванню і співвіднесенню для успішного розв'язання: чим більше таких

даних тим складніша задача; 2) відстань між запитаннями задачі та відповіддю на неї, тобто число проміжних суджень, логічних ланок, які треба пройти, щоб знайти розв'язок; 3) склад розв'язку, тобто кількість висновків, які можна і треба зробити у результаті розв'язання задачі [69].

Важливим при цьому є те, що аспект складності (і водночас джерело труднощі) формує так званий рівень *проблемності*, який показує, наскільки неповними є алгоритмічні способи, що ними володіє суб'єкт для розв'язання поставленої задачі. Саме дана характеристика вимагає від людини розгортання пошукової пізнавальної активності, яка є внутрішнім моментом всілякої насиченої розумової діяльності” [98, с. 9], “...завжди спричинює прояв індивідуальних творчих здібностей, прискорює розвиток особистості” [98, с. 72]. Проблемність, своєю чергою, створює підстави для існування ще однієї властивості задач, а саме її *чіткості*. Чіткою вважають таку задачу для певного розв'язувача, “коли здобувши інформацію про результат розв'язування, він одразу констатує, чи виконано її вимогу або, принаймні, якщо задача такого встановлення є для нього не проблемною. Коли ж вона проблемна, то основну задачу слушно вважати нечіткою. Такою вона є і тоді, коли людина просто не може зрозуміти, що, власне, в ній вимагається” [7, с. 13].

Відтак визначення рівня чіткості задачі приводить до виникнення ще однієї істотної характеристики, а саме її *визначеності*. У наукових джерелах зустрічаються різні підходи до самого поняття добре чи погано визначених чи, як зазначає Л.М. Фрідман, “чітко” і “не чітко” визначених задач. Одна із позицій полягає у тому, що добре визначеною вважається будь-яка задача, що містить усі умови, потрібні для її розв'язання, навіть за відсутності суб'єкта, котрий здійснює цей розв'язок [95].

Невизначеність шкідлива тим, що люди можуть вкладати у задачу зміст, протилежний пропонованому, внаслідок чого одна задача фактично підміняється іншою. Це зумовлено різними причинами. Наприклад, побудована задачна структура може суттєво відрізнятися від об'єктивної, що

пов'язано із невмінням ідентифікувати об'єкти, що наявні в умові задачі, змішуванням різних відношень між ними, нерозумінням вимоги задачі тощо. Цей випадок, зазвичай, має місце при розв'язуванні власне завдань, в умові яких міститься не ціль, а вимога.

У даному контексті надзвичайно важливим видається питання про те, чи завжди суб'єкт сприймає складну чи невизначену для нього ситуацію як задачу. Багато науковців, зокрема Д. Берлайн, висловив думку: “Часто говорять про задачу як про щось, що існує у зовнішньому світі. Вона постає перед суб'єктом або на листі паперу, або він знаходить її десь у природі. Однак те, що є задачею для одного індивіда, може не бути нею для іншого” [104]. Доповнюючи сказане, К.А. Славська пропонує розглядати задачу як таку, що суб'єктивно належна, тобто основною її умовою є так зване *прийняття* людиною зовнішніх умов як власних. “Для того, щоб задачна ситуація (завдання) стала задачею, вона повинна, по-перше, знайти відображення у свідомості розв'язувача і, по-друге, бути прийнятою ним” [80, с. 60]. Хоча момент прийняття задач і не є в роботах цих учених предметом спеціального дослідження, вони все ж містять важливі дані про їхню природу.

Проаналізувавши наукову літературу з питань прийняття завдань та задач, можна виділити два основних моменти: перший – прийняття виявляється не одним із факторів діяльності, а її невід'ємним компонентом, що внутрішньо пов'язаний з рештою її складових, зокрема з мотивами діяльності. Другий момент – прийняття суб'єктом завдання – це механізм, який формується у процесі самої діяльності.

Отже, основний зміст внутрішнього прийняття завдання полягає у перетворенні зовнішнього щодо суб'єкта завдання власне у задачу. При цьому важливо враховувати наступні аспекти: а) *когнітивний* – визначення цілі очікуваної дії, умов та способів її здійснення, які можливі у тому випадку, коли є розуміння задачі, а також розуміння того, що потрібно

робити; б) *емоційно-особистісний (мотиваційний)* – потрібна наявність бажання суб'єкта виконати завдання.

З огляду на вищезазначене стає зрозуміло, що центральним компонентом прийняття є процеси *розуміння*, проблематика дослідження яких цікавила багатьох учених-дослідників (А.В. Антонов, В.Г. Андросюк, А.А. Брудний, Л.Л. Гурова, В.В. Заков, С.Д. Максименко, Л.А. Мойсеєнко, В.О. Моляко, Н.В. Чепелева, І.С. Якиманська та ін.). Зокрема, А. Коваленко, виходячи із положень Г.С. Костюка і С.Л. Рубінштейна, визначає розуміння як мислинневий процес, сутність якого полягає в оперуванні наявними у суб'єкта знаннями та досвідом задля смислового аналізу інформації [36, с. 125], доводить, що основним його критерієм є осягнення учнями прихованого *смислу задачі*, який на противагу «змісту задачі», що відображає об'єктивну характеристику об'єкта розуміння, визначається як такий, що переводиться суб'єктом на мову його внутрішніх смислів і сформульований у поняттях останніх. Таким чином *смысл задачі* трактується як «цілісна модель проблемної ситуації, описаної у вигляді задачі, яка виникає у суб'єкта у процесі розуміння» [36, с. 114]. Разом з тим, дослідниця виокремлює три основних структурних компоненти даного процесу: – когнітивний, операціональний і регулятивно-особистісний, та розкриває їх психологічний зміст. Продовжуючи думку, Л. Мойсеєнко зауважує, що «Відбір необхідних знань також забезпечує настання розуміння. Зокрема, у процесі розв'язання задач, знання відбираються поетапно (відповідно до мікроетапів пошуку розв'язку), щоразу зіставляються з умовою й вимогою задачі і на цій основі знання селекціонуються, а сама задача переформулюється» [59, с. 103].

Результати досліджень, що проводилися вченими-психологами показали, що головною умовою, від якої залежить те, наскільки правильно та швидко буде розв'язана будь-яка задача, є виокремлення суб'єктом адекватної цілі діяльності [25]. Коли мовиться про конкретизацію та деталізацію кожної окремої задачі, то виникає потреба чітко розмежувати цілі, до яких прагнуть усі суб'єкти діяльності. Отож основною ланкою у

цьому процесі стає саме правильна постановка цілей та вибір шляху і створення умов, за яких забезпечується оптимальний результат їх досягнення.

Я.У. Крайцберг показав, що “найбільше труднощів виникає у процесі конкретизації загальних цілей, під час перекладу їх на операціональну мову” [44, с. 11]. Відтак лише деталізація цілей та їх пристосування до кожної окремої ситуації та особи дасть змогу розв’язати наявні суперечності діяльності.

Важливо, щоб цілі діяльності були чітко ієрархізовані, системні, тобто досягнення віддалених цілей неможливе без реалізації більш наближених, так само як досягнення значущих результатів передбачає виконання серії пересічних. Водночас найбільш характерною помилкою є те, що в одному випадку цілі, до яких мають прагнути учасники співдіяльності, постають дуже розмиті. Тоді виникає питання про досяжність та доцільність отримання конкретного результату.

Розвиваючи ідею цілепокладання, зазначимо основні вимоги до цього процесу: 1) ціль, що поставлена перед людиною, має бути зрозуміла та дієва, а для цього повинна бути максимально конкретизована; 2) вона також має бути чіткою, конкретно і чітко обмеженою умовами конкретної задачі, тобто повинна бути зорієнтована на найближчу перспективу; 3) людина покликана усвідомлювати зв’язок задачі, її цілей з іншими діями і кінцевим результатом власної діяльності; 4) ефективність тісно пов’язана із чітким уявленням про кінцевий результат своїх зусиль [10; 64; 80].

Отже, розуміння будь-якої усвідомленої людської діяльності як безперервної низки постановки та розв’язування різних типів задач, дає підстави стверджувати про певну універсальність останніх. Проведені вченими-психологами наукові пошукування, що отримали своє узагальнення у так званій загальній теорії задач, перетворили поняття “задачі” у міжнаукову категорію, якою нині користуються представники різноманітних галузей знань. Досягнення саме вітчизняних вчених (Г.С. Костюка, Г.О. Бала,

В.М. Глушкова, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко та інших) дозволяють говорити про існування не просто теорії задач, а власне задачного підходу, що пояснює різнопланові аспекти культурного життя людини, зокрема того, що торкається його спеціальної організації, втіленому насамперед у соціальній сфері.

1.3. Визначення дефініцій та концептів дослідження

Більшість проблем задачного підходу, як зазначалося, виникають саме через невизначеність та неоднозначність трактування основних понять окресленої тематики. Так, наприклад, коли мовиться про такі терміни, як “задача”, “завдання” та “проблемна ситуація”, то одні джерела називають завдання, проблемну ситуацію, проблему і питання різними ступенями побудови задачі, інші – просто зводять їх до задач. Так само одні науковці зосереджують свою увагу на дослідженні та розмежуванні таких категорій як “задача” і “завдання”, коли в одному випадку задачу розглядають як специфічний вид завдання [6, с. 21], у той час як інші завдання позначаються як окремий різновид задачі [7; 41], де ціль задається як вимога до суб’єкта (наприклад, щось зробити чи виконати) і тоді з’являється можливість говорити про існування деякої програми мисленнєвих дій, котрі мають привести людину до певного результату.

Проаналізуємо засадничі положення щодо тлумачення вищезазначених понять. Будь-яка *задача структурована* [102], тобто містить наступні компоненти: 1) ціль (вимогу), 2) умови задачі, 3) функції і зв’язки її об’єктів. Залежно від того, що міститься у тексті – ціль чи вимога, мовиться про задачу чи завдання. У *завданні*, що ставиться перед суб’єктом, сформульовані визначені, об’єктивні вимоги до результату наступної дії. Завдання як “система зовнішніх вимог до діяльності людини” формує спрямованість цієї діяльності. Тому вимога є основним компонентом у структурі завдання. В.Т. Дорохіна під завданням розуміє сукупність

об'єктивних умов, що задаються завдяки діям (зокрема, вербальним вимогам) інших, а *задача* – явище суб'єктивного плану, тобто мета, яка існує за певних умов [25]. У завданні мета не дана, а лише об'єктивно задана суб'єкту. Тому процес її суб'єктивного виокремлення на основі поставленого перед людиною завдання психологи розглядають як основну психологічну характеристику тієї специфічної ланки діяльності, яка визначається як “прийняття” завдання.

Обов'язковими компонентами задачі, як зауважує Г.О. Балл, є предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані, та вимога, що має на меті привести цей предмет у потрібний стан [5, с. 32]. Якщо у розпорядженні суб'єкта наявні готові засоби досягнення потрібного стану і він це розуміє, то має місце випадок так звана *безпроблемна задача*, а якщо у суб'єкта немає таких засобів або вони наявні, але він цього не розуміє, то завдання породжує *проблемну ситуацію*. Остання уже містить у собі вимоги до діяльності, початкові умови і фіксовані ускладнення та перешкоди на шляху досягнення потрібного стану; причому основною передумовою виникнення її є саме *проблемна задача*, що характеризується як:

- досягнення невідомого, відкриття нового знання чи способу дії [55];
- спосіб подання знання, що спонукає суб'єкта до отримання нової інформації, що йому невідома на даний момент [78];
- трудність, для здолання якої суб'єкт ще не готовий [66]; у даному разі проблема ототожнюється з проблемною ситуацією, або є її першоджерелом чи незаперечною умовою.

Основна характеристика проблемної ситуації – об'єктивна відсутність засобів досягнення цілей, що поставлені у даній ситуації. Для розв'язання проблеми потрібно визначити відсутні складові, виробити знання про “незнання” і знайти відсутні засоби. Утруднення суб'єкта, усвідомлення наявності перешкод при здійсненні діяльності – головне у проблемній ситуації. Зазначимо найімовірніші утруднення: а) у знаходженні шляхів їх подолання (у даному випадку проблемна ситуація породжує задачу,

головним компонентом якої стає шукане); б) в усвідомленні відсутності шляхів подолання перешкод чи існування між ними протиріччя (усвідомлення власного незнання, нерозуміння). У зв'язку з цим Г.С. Костюк зауважує: “Проблемна ситуація характеризується не просто незнанням, а усвідомленням людиною того, що у відомому є дещо невідоме, суттєво важливе для неї (людини) і в той же час таке, що неможливо відразу з'ясувати” [43, с. 279]. Дане визначення передбачає наявність у людини якоїсь певної кількості інформації про об'єкт, що її цікавить, тобто для розв'язування проблемної ситуації вона обов'язково використовує елементи репродуктивного мислення, а поява нового знання неможлива без використання вже наявного. З даним твердженням не погоджується К. Дункер, котрий стверджує: “У проблемній ситуації обов'язково чогонебудь не вистачає (інакше вона була б не проблемною, а простою ситуацією), і ця невідома ланка повинна бути знайдена за допомогою мисленнєвого процесу” [26, с. 79]. При цьому, як доводить автор, мислення є провідним процесом у переході від наявного стану предмета у бажаний, а дії, які його супроводжують, – лише допоміжна ланка. Такий підхід дещо суб'єктивує проблемну ситуацію, оскільки не враховує основних джерел мислення, які завжди знаходяться у зовнішньому світі та знаходяться у постійній взаємодії із внутрішнім світом особистості.

Водночас саме із проблемної ситуації народжується *проблема*, головним компонентом якої є суперечність, котра може бути трьох видів: а) пов'язана із отриманням результатів, протилежних до очікуваних (тобто суперечливість самої системи знань); б) самого матеріального об'єкта, що вивчається, коли виникає проблема його пізнання; в) між суб'єктом і об'єктом у процесі пізнання, себто протиріччя “між пізнавально і цілепокладально налаштованою свідомістю і самим об'єктом” [68].

Аналіз суперечностей і вибір шляхів їх подолання (тобто поява шуканого) перетворює проблему у відкриту *задачу*, тип якої невідомий, і доки не знайдений принцип її вирішення, вона розглядається як проблема

[78]. Як пише В. Оконь: “Проблема не є те ж саме, що і задача... Проблемний характер для даного індивіда мають лише такі задачі, в яких міститься певна практична чи теоретична трудність, що вимагає дослідницької активності і приводить до розв’язання” [66, с. 38–39].

Отже, ситуація – це система, компонентами якої є об’єкти та їх зв’язки (останні можуть бути описані за допомогою функцій об’єктів). Задачна ситуація містить деяку ціль (вимогу). “Для того щоб задачна ситуація стала задачею, вона повинна, по-перше, відобразитися у свідомості розв’язувача і, по-друге, бути прийнятою ним” [57, с. 231].

Істотним внеском у теорію задач стало проведене Л.М. Фрідманом розмежування понять “проблемна ситуація” і “задача як знакова модель проблемної ситуації”. “Будь-яка проблемна ситуація вимагає свого розв’язання, тобто знаходження способу здолаття перешкоди і здійснення наміченої цілі... Для вирішення проблемних ситуацій людина висловлює їх на деякій мові, інакше кажучи, будує їх знакові моделі. Побудова знакової моделі проблемної ситуації є першим етапом її розв’язання, у процесі якого уточнюється характер та особливості ситуації і перешкоди, ситуація поділяється на окремі її характеристики, встановлюються зв’язки і співвідношення між характеристиками ситуації і перешкоди тощо. Будь-яку знакову модель проблемної ситуації ми будемо називати задачею” [95, с. 54].

Окрему позицію у наукових пошукуваннях провідних науковців займає питання про відношення між суб’єктом, котрий розв’язує задачу, і самою задачею. Одні психологи Я.А. Пономарьов, Ю.Н. Кулюткін, Л.Л. Гурова, Г.О. Балл та інші не мислять позасуб’єктного існування задачі. На їхню думку, суб’єкт розглядається як невід’ємна складова задачі, яка є станом, ситуацією, метою. Тоді коли інші чітко розрізняють поняття “проблемна ситуація” і “задача” у контексті суб’єктивної належності. Так, О.М. Матюшкін підкреслює суб’єктивність проблемної ситуації та об’єктивність задачі “Поняття “проблемна ситуація” і поняття “задача” – це принципово різні поняття, що означають різні психологічні реальності”

[56, с. 31]. Далі він вказує на те, в чому саме полягає зазначена відмінність: “Суб’єкт не потрібний для визначення поняття задачі, тому що задача за своєю структурою є об’єктивно задане і сформульоване у словесній чи знаковій формі відношення...”. Між тим “проблемна ситуація характеризує специфічний вид взаємодії суб’єкта й об’єкта” [55, с.32]. Аналогічної думки дотримується ціла група інших авторів – А.В. Брушлинський, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман та інші.

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових джерел зазначимо, що окремого висвітлення потребує психологічний аспект процесу розв’язування задач. Так, зустрічається використання терміна “*розв’язання задачі*” і “*процес розв’язування задачі*”. Г.О. Балл розглядає термін розв’язання задачі як “зміну предмета задачі, що полягає у його переході із актуального стану в потрібний” [5, с. 20]. Під актуальним станом автор розуміє будь-який стан (фактичний чи уявний), який протиставляється потрібному стану, із якого може чи повинен бути здійснений перехід у цей потрібний стан. А процес розв’язування задачі визначається як “фрагмент функціонування розв’язуваної системи, що здійснюється нею при розв’язанні задачі, що розглядається, чи із метою її вирішення. Взаємодіючу систему, котра забезпечує чи повинна забезпечувати розв’язання задачі, ми називаємо такою, що розв’язується” [5, с. 17-21].

Психологічний підхід дещо по-іншому трактує зміст поняття “процес розв’язування задачі”, а саме з позиції діяльності суб’єкта, який його здійснює. Так, А.Ф. Єсаулов, зазначає що розв’язування задачі – це процес “похідний від двох факторів: а) від особливостей самої задачі (насамперед, її структурних характеристик – співвідношення частин чи компонентів) та б) від індивідуально-типологічної характеристик тих, хто її розв’язує; [103,с. 18]. Він же підкреслює, що суть розв’язування задачі “полягає у перетворенні умов і вимог, що неодноразово співвідносяться між собою. Суб’єкт намагається весь час зблизити, зіштовхнути, зіставити і співвіднести між собою умови і вимоги, задіюючи їх у єдину систему відношень, котрі у

психології називаються основними відношеннями задачі” [103,с. 22]. Прихильники ж так званого стратегіального підходу до процесу розв’язування задач (Дж. Брунер, Л.Л. Гурова, Ю. Козелецький, М.Л. Смульсон, Ю.Л. Трофімов та ін.), зазвичай трактуючи поняття “стратегія” як план або програму дій, котра відображає один із можливих способів розв’язання який людина формує чи вибирає з відомих їй, все ж розділяють такі терміни як “спосіб”, “метод” і “план” розв’язування. При цьому перші два мають здебільшого об’єктивний характер, абстраговані від особистості, індивіда, оскільки одним і тим самим способом чи методом може скористатися будь-хто, а останній вказує лише на послідовність дій. Більш детально поняття “стратегія” обґрунтоване у психологічній теорії В. О. Моляко, який трактує його як індивідуалізовану розумову тенденцію, прояв певної спрямованості мисленнєвої діяльності особистості. Підтримуючи дане положення А. Коваленко визначає стратегію як “складне утворення, в якому інтегрується досвід психічної діяльності особистості, котрий містить різноманітні дії, які, з одного боку, визначаються когнітивно-особистісними якостями суб’єкта, з іншого – об’єктивними чинниками (параметрами задачі)” [36, с. 116].

Традиційний підхід до проблеми розв’язання задач ґрунтується на дослідженнях трьох відомих шкіл – С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва і Г.С. Костюка. Провідна концепція С.Л. Рубінштейна про розподіл проблемної ситуації на два основних структурних елемента – відоме і невідоме, підтримує концепцію про лінійність мисленнєвого процесу, тобто непорушність наступності компонентів “проблемна ситуація – задача – процес розв’язування – результат”, хоча і підтримувалася багатьма вченими та все ж мала істотні недоліки. Так, А.В. Брушлинський [14] довів, що під час розв’язування задачі детермінація мислення являє собою процес її переформулювання. Тому навіть при виконанні добре структурованих із прогнозованим результатом навчальних задач відбувається їх *доопрацювання і перевизначення*. Відповідно до цього кожне нове формулювання задачі є

узагальненням, заснованим на попередньому аналізі й водночас слугує відправним пунктом для подальшого аналізу і розвитку думки. При цьому попередні дії не тільки визначають наступні, а ще й спричинені ними. Відтак має місце так зване явище корекції, котре пізніше отримало назву *довизначення* у роботах Ю.І. Машбиця [57] і Г.О. Балла [7].

Отже, спочатку, на засадах зовні створеної проблемної ситуації, формулюється задача, що передбачає вичленення деяких відомих умов та цілей, або проблема як “особливе пізнавальне завдання, спосіб розв’язання якого невідомий людині й має бути знайдений нею у процесі цілеспрямованого пошуку” [97,с. 143] та одне або декілька проблемних запитань, на які треба відповісти. За твердженням Г.О. Балла, процес розв’язування задачі являє собою організований “вплив на предмет задачі, що зумовлює її перехід із вихідного стану у потрібний. Розв’язана задача, тобто задача, предмет якої приведений у потрібний стан, перестає бути задачею” [8, с. 34].

Висновки до першого розділу

1. Розуміння будь-якої усвідомленої людської діяльності як безперервної низки постановки та розв’язування різних типів задач, дає підстави стверджувати про певну універсальність останніх. Проведені вченими-психологами наукові пошукування, що отримали своє узагальнення у так званій загальній теорії задач, перетворили поняття “задачі” у міжнаукову категорію, якою нині користуються представники різноманітних галузей знань. Досягнення саме вітчизняних учених (Г.С. Костюка, Г.О. Балла, В.М. Глушкова, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко, А. В. Фурмана, А.Б. Коваленко та інших) дозволяють говорити про існування не просто теорії задач, а власне задачного підходу, що пояснює різнопланові аспекти культурного та професійного життя людини, зокрема того, що торкається його спеціальної організації, втіленому, насамперед, у соціальній сфері.

2. Основні положення задачного підходу є підстави інтегрувати до таких:

- будь-яка задача містить трудність, яку треба суб'єкту подолати;
- текст задачі обов'язково охоплює умови та вимоги;
- умова задачі – це опис ситуації особливого типу, у якій невідома якась характеристика того чи іншого об'єкта;
- вимога задачі полягає у детальному описі так званих шуканих характеристик, для чого використовуються зв'язки між її відомими та невідомими параметрами;
- кількість відомих та невідомих характеристик у задачі може бути різною;
- для того щоб зовнішня задача (завдання) стала внутрішньою вона має бути прийнятою суб'єктом діяльності;
- розв'язати задачу означає виконати її вимогу.

3. Основною умовою виникнення та розв'язання будь-якої задачі є наявність внутрішньої проблемної ситуації, яка функціонує у мислєдіяльності суб'єкта.

4. У контексті всього вищезначеного, процес розв'язування задачі набуває наступного вигляду: спочатку на засадах об'єктивно існуючої або зовні створеної проблемної ситуації, формулюється задача, що передбачає вичленення деяких відомих умов та цілей, або проблема як особливе пізнавальне завдання, спосіб розв'язання якого невідомий суб'єкту й має бути знайдений ним у процесі цілеспрямованого пошуку, та одне або декілька проблемних запитань, на які треба відповісти. Для того щоб особистість зуміла розв'язати поставлену перед нею проблему, вона, по-перше, має усвідомити її пізнавально-сміслову суперечність, по-друге, відобразити її у конкретній знаковій формі (поставити перед собою низку проблемних задач), а вже потім, використовуючи набуті знання, норми, вміння та навички, відшукати потрібний результат.

РОЗДІЛ 2

ЗАПИТАЛЬНО-ЗАДАЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І КЛІЄНТА

2.1. Аналіз професійної діяльності працівника із соціального забезпечення

В умовах економічних, політичних та соціокультурних перетворень, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, зміцнює свої позиції нова професійна діяльність – працівник із соціального забезпечення.

Соціальне забезпечення є складовою соціальної політики держави і одночасно вважається невід'ємним компонентом системи соціального захисту і соціальної роботи зокрема. Нині воно вважається одним із провідних напрямків роботи організацій та установ Міністерства праці і соціальної політики, важливою функцією фахівців із соціальної роботи, які працюють в управліннях соціального захисту населення — обласних, міських, районних державних адміністрацій.

Соціальне забезпечення – система суспільно-економічних заходів, спрямованих на матеріальне забезпечення населення від соціальних ризиків (хвороба, інвалідність, старість, втрата годувальника, безробіття, нещасний випадок на виробництві тощо) [106].

З макроекономічної позиції соціальне забезпечення – це система управління соціальними ризиками з метою компенсації шкоди, зниження або запобігання їх дії на процес розширеного відтворення населення. Як соціально-економічна категорія соціальне забезпечення є відносинами щодо перерозподілу національного доходу з метою забезпечення встановлених соціальних стандартів життя для кожної людини в умовах дії соціальних ризиків [34].

Правове регулювання системи соціального забезпечення проводиться завдяки основним напрямкам соціальної політики на період до 2004 р. (від 24 травня 2000 р. № 717) і на основі законів України "Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям" (від 1 червня 2000 р. № 1768-III), "Про прожитковий мінімум" (від 15 липня 1999 р. № 966-XIV), ряду нормативно-правових документів, зокрема, державної програми "Про подолання бідності" та ін.

Основу соціального забезпечення громадян становлять пенсійне забезпечення, система грошових допомог, адресна соціальна допомога, підвищення оплати праці. Політика збільшення грошових доходів населення здійснюється в Україні відповідно до Основних напрямів політики щодо грошових доходів населення України, схвалених Указом Президента України від 7 серпня 1999 р. № 969 (969/99).

Зважаючи на те, що у нашій країні соціальна робота в цілому та соціальне забезпечення зокрема знаходиться на етапі становлення, нині у цій галузі ще доволі багато проблем та питань, які потребують свого вирішення. Це, насамперед, стосується і категоріальної невизначеності (зокрема досі немає чіткого розмежування понять «соціальний захист» та «соціальне забезпечення»), змістового наповнення, а відтак і визначення фахових обов'язків та повноважень працівників із соціального забезпечення. Все це утруднює й організаційний процес діяльності останніх, так як недосконалість підходу розмиває їх функціональні обов'язки, а відтак виникає чимало суперечностей та непорозумінь.

У більшості наукових джерел із зазначеної проблематики мовиться про наявність тісного взаємозв'язку соціального захисту особистості та її соціального забезпечення із такою категорією, як "мораль". На думку більшості науковців саме за станом соціальної захищеності та соціального забезпечення особистості в суспільстві можна оцінювати його моральність та рівень гуманістичної спрямованості. Отож, вказані соціальні чинники можуть

деякою мірою слугувати критерієм зрілості суспільства, рівнем розвитку його моральних і юридичних норм.

Поняття соціального захисту у найширшому його розумінні практично збігається з розгалуженою системою гарантій прав людини та трактується система соціальних відносин, при яких індивід здатний самостійно подбати про себе, створити умови для життєдіяльності та духовного розвитку. Що стосується соціального захисту у вузькому сенсі слова, то мається на увазі конкретна соціальна політика держави, яка прагне правовими заходами забезпечити задовільний або хоча б мінімально комфортне життя тим групам населення, які знаходяться в особливо складному матеріальному становищі і не здатні без зовнішньої підтримки поліпшити його [34].

Співвідношення соціального захисту та соціального забезпечення можна більш об'єктивно дослідити аналізуючи міжнародний досвід правового регулювання обох цих суспільних категорій. Так, відповідно до конвенції МОП № 102 "Про мінімальні норми соціального забезпечення" (м Женева 28 червня 1952 р), було встановлено мінімальні норми для дев'яти розділів соціального забезпечення. Ці розділи включали наступні різновиди допомог:

- 1) у зв'язку з вагітністю;
- 2) у зв'язку з інвалідністю;
- 3) у зв'язку з втратою годувальника;
- 4) у зв'язку з безробіттям
- 5) медичне обслуговування;
- 6) виплати через хворобу;
- 7) допомога по старості;
- 8) допомога у випадках виробничого травматизму;
- 9) допомога багатодітним сім'ям.

Враховуючи такі різноманітні чинники, які були покладені в основу даної класифікації можна констатувати, що соціальний захист і соціальне забезпечення – змістовно різні категорії, так як соціальний захист може мати своїм об'єктом і суспільні відносини, не пов'язані з соціальним

забезпеченням. Звичайно, зазначена конвенція не охоплює всі категорії громадян, які потребують соціального захисту, але вона і нині є основоположною у тих країнах, які знаходяться на етапі позитивного (стабільного) соціального розвитку. Що ж до країн зі складною соціально-економічною ситуацією, до яких нині належить і Україна то їм потрібна ширша і ефективніша система органів соціального захисту та соціального забезпечення.

Так, в ч.3 ст.46 Конституції України вказується, що основним джерелом існування громадян, який має забезпечувати рівень їх життя не нижче від прожиткового мінімуму, встановленого законом, є пенсії, інші види соціальних виплат та допомоги. Тим самим фактично вказується на конкретні види соціального забезпечення громадян України, хоча сам термін “види соціального забезпечення” в Конституції України не застосовується [43].

Детальний аналіз різноманітних підходів до класифікації соціального забезпечення в Україні дав нам можливість виокремити основні їх види:

1) соціальні виплати, пільги, послуги, надані непрацездатним громадянам або безкоштовно, або на пільгових умовах за рахунок спеціальних джерел фінансування (І.М.Сирота) [48, с.30];

2) матеріальні блага: пенсії, соціальні допомоги, соціальні пільги, соціальне обслуговування (С.М.Синчук) [49,с.55];

3) пенсія, грошова допомога, компенсація, субсидія, пільга, соціальна послуга (Б.І.Сташків) [50, с.74];

4) грошові виплати, натуральна допомога, пільги, субсидії, медична допомога, лікарські засоби та інші вироби медичного призначення, технічні засоби реабілітації та пересування, соціальне обслуговування (Н.Б.Болотіна) [11, с.135].

Як бачимо, більшість вітчизняних науковців мають доволі відмінні погляди на дану проблематику. На нашу думку, це по-перше, може бути пов'язане із так званою суб'єктивною невизначеністю, коли кожен оцінює

певну подію чи явище не з позиції конкретного наукового напрямку, а відштовхуючись від власного розуміння й тлумачення їх змісту, а по-друге – з недосконалістю чинних нормативно-правових актів, які часто суперечать один одному.

Для подолання зазначеної суперечності А. А. Казанчан спробував визначити основне коло питань, вирішення яких мало б уможливити класифікацію усіх різновидів соціального забезпечення громадян, які нині пропонуються в Україні:

- провести ретельний аналіз тих реальних та конкретних матеріальних благ, які можуть надаватись громадянам України згідно з чинним законодавством в сфері соціального та на основі цього розробити систему критеріїв класифікації та види соціального забезпечення громадян в Україні;

- надання таких матеріальних благ має відповідати основній меті соціального захисту, соціального забезпечення громадян – подолання складних соціальних проблем громадян, вихід із складних життєвих ситуацій, обставин без втрат або з найменшими втратами;

- враховувати, що види соціального забезпечення можуть бути відносно самостійними та додатковими, які поєднуються з основними видами соціального забезпечення й певною мірою їх характеризують (наприклад, пенсійне забезпечення – самостійний вид соціального забезпечення, змістом якого є виплата непрацездатним громадянам грошових сум – пенсій. В той же час, забезпечення пільгами – це додатковий вид соціального забезпечення, який визначає на яких умовах – безкоштовно або за частину вартості – надаються послуги або речі, майно [34].

Виходячи з цього, на думку автора, основними різновидами соціального забезпечення в Україні на даний момент є наступні:

- 1) пенсійне забезпечення – вид соціального забезпечення населення, який пов'язаний з виплатою щомісячних і, як правило, довічних грошових виплат – пенсій – непрацездатним громадянам в зв'язку з настанням певних

найбільш несприятливих соціальних обставин – старості, інвалідності, втрати годувальника та інших, передбачених чинним законодавством;

2) забезпечення допомогами – це вид соціального забезпечення, що передбачає виплату одноразових, регулярних або щомісячних грошових виплат непрацездатним громадянам у випадках, передбачених законодавством (тимчасова непрацездатність, безробіття, утримання дітей та інші);

3) соціальне обслуговування – вид соціального забезпечення, що полягає в наданні непрацездатним громадянам трудових, медичних, соціальних та інших послуг на безеквівалентній основі (медична допомога та лікування, санаторно-курортне лікування, трудова реабілітація, працевлаштування інвалідів, надання побутових послуг, утримання неповнолітніх, інвалідів та громадян похилого віку в спеціалізованих закладах соціального захисту населення, надання послуг в сфері освіти, науки, культури; надання послуг в сфері фізичної культури, спорту та туризму тощо);

4) забезпечення пільгами та перевагами – вид соціального забезпечення, що передбачає покращення матеріального становища непрацездатних громадян або в зв'язку із збільшенням їх доходів (заробітку, пенсій, допомог, стипендій), або в зв'язку із зменшенням їх витрат (на медичну допомогу та лікування, санаторно-курортне лікування, ремонт житла, проїзд в транспорті, тощо);

5) натуральне забезпечення – передбачає забезпечення непрацездатних громадян предметами, речами, майном, яких вони потребують, безкоштовно або на пільгових засадах у випадках, передбачених законодавством (забезпечення лікарськими препаратами, протезно-ортопедичними виробами, засобами пересування, продуктами харчування, одягом, взуттям, продуктами першої необхідності; житлом тощо);

6) компенсації – вид соціального забезпечення, що передбачає заходи матеріального або іншого характеру, що вчиняються по відношенню до

непрацевдатних громадян, завдяки яким стає можливим покращення їх соціального становища, компенсація втрат, що мали місце тощо) [34].

Як бачимо, у цій сфері існує ще чимало невизначеностей, які так чи інакше стосуються і тих хто надає послуги і тих, хто їх отримує. Так, якщо говорити про діяльність працівників із соціального забезпечення, то треба зауважити, що на сьогодні досі немає чітких вимог щодо їх кваліфікаційних характеристик і більшість посадових інструкцій зводяться до переліку вимог, які висуваються до фахівців-соціальних працівників. І хоча це не зовсім правильно, так як ми вже довели що це все таки різні види професійної діяльності, погодимося з тим, що робота у сфері соціального забезпечення безпосередньо пов'язана із наданням допомоги іншим людям. Відтак її зміст є доволі неоднозначним, його складно окреслити за допомогою одного визначення. За визначенням Американської асоціації працівників соціальної сфери основною метою їх діяльності є "розвиток або відновлення взаємовигідних стосунків між індивідом та суспільством для покращення якості життя кожного його члена" [13]. Таким чином, основне завдання будь-якого фахівця – відповідати на потреби окремої людини і включати її у активне життя суспільства. Ядром соціальної роботи, яке отримало розповсюдження на Заході, став узагальнений метод "роботи з конкретним випадком", що ввібрав у себе елементи різних наукових дисциплін та досвід надання допомоги індивідам у кризових ситуаціях.

Незважаючи на те, що працівник із соціального забезпечення на відміну від соціального працівника виконує більш формалізовані функції (призначає допомогу, нараховує виплати, визначає пільги тощо), у центрі його уваги залишається клієнт та задоволення його потреб. Відтак основне коло завдань такого фахівця можна сформулювати наступним чином [65]:

- 1) розширення можливостей та самостійності клієнтів у подоланні їхніх проблем;

- 2) встановлення зв'язків клієнтів із системами, які мають необхідні ресурси, надають послуги;

- 3) сприяння ефективному та гуманному функціонуванню цих систем;
- 4) сприяння розвитку служб, які відповідають потребам клієнтів.
- 5) вплив на соціальну політику.

Уся ця професійна діяльність, як і будь-яка інша, на нашу думку, має так званий задачний характер, адже процес соціального забезпечення – це система послідовності дій, за якою відбувається втручання працівника у ситуацію клієнта задля досягнення конкретного результату, а модель практичної соціальної роботи включає в себе три базових елементи. Це – клієнт, спеціаліст та соціальна складова процесу змін, до якої, у свою чергу, належать соціальна складова поля клієнта, самого працівника із соціального забезпечення, а також активність або енергія суб'єктів взаємодії, їх взаємний вплив, який найяскравіше проявляється під час професійного спілкування [92].

Отож працівник із соціального забезпечення «...не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і розв'язання проблем, прийняття і розв'язування задач. Він, щонайголовніше, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи у такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Для цього він покликаний навчитися розрізняти і поєднувати на психозмістовому рівні теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – *відшукування оптимального розв'язку* виявленої психосоціальної проблеми, і якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої проблемності» [97, с. 120].

Базовою характеристикою соціальної допомоги є її спрямованість на соціальний контекст поведінки людей. Оскільки життєдіяльність людини розглядається, перш за все, через призму її міжособистісних відносин, які відбуваються у соціальному контексті для працівника із соціального

забезпечення значний інтерес становить вплив соціального середовища на поведінку людей. З огляду на це ключовою у зазначеному контексті є категорія соціальної взаємодії.

Зазначимо, що наукове обґрунтування цього поняття здійснювалось в основному у рамках соціології. Аналіз наукових джерел [81 – 87] свідчить, що серед основних характеристик соціальної взаємодії виділяють: цілеспрямованість, ціннісну та функціонально-рольову регуляцію, наявність у суб'єктів взаємодії взаємних орієнтацій.

Взявши за основу характеристики соціальної взаємодії принципи, виділені у соціології, спробуємо зосередити увагу на особливостях взаємодії соціального працівника та клієнта, що визначають її ефективність. Для цього ми проаналізуємо:

- цілепокладання у процесі соціальної роботи;
- ціннісні установки;
- функціонально-рольову регуляцію взаємодії;
- способи взаємної орієнтації, тобто ті аспекти міжособистісної взаємодії у соціальній роботі, які пов'язані із встановленням контакту та узгодженням спільних дій.

Як і в будь-якому виді діяльності, зміст взаємодії у соціальній роботі визначається конкретними цілями. У загальному вигляді цілі соціальної роботи представлені у законодавчих актах та нормативних документах. Різні автори пропонують певні формулювання та інтерпретації цих цілей. Базовими для соціального забезпечення можна визнати наступні:

- гармонізація взаємовідносин між індивідами і/або між індивідами та соціальними інститутами;
- сприяння максимальному розвитку здібностей та потенціалу людей, пов'язаних із вирішенням проблем та подоланням труднощів, що виникають у процесі життєдіяльності суспільства;

- об'єднання людей із соціальними структурами, організаціями та закладами які надають необхідні для повноцінної життєдіяльності ресурси, послуги або можливості;

- сприяння ефективній та гуманізованій діяльності соціальних організацій та закладів; формування та удосконалення соціальної політики [34; 79; 94].

Конкретні цілі взаємодії визначаються певною дисфункціональною для клієнта проблемою. На думку Б.Комптон та Б.Гелеуей, основне завдання працівника із соціального забезпечення на початкових етапах взаємодії полягає у тому, щоб використовуючи свої комунікативні вміння, прояснити бачення клієнтом бажаних результатів роботи. При цьому важливо пам'ятати про деяку суб'єктивність даної ситуації. Адже у кожного учасника взаємодії може виникнути власне бачення її цілей і вони можуть суттєво відрізнятись. Відтак без взаємного вироблення спільного напрямку діяльності, без попереднього обговорення побажань і потреб клієнта та їх узгодження із професійними установками фахівця, будь-які подальші дії втрачають сенс [85, с.70].

Насамперед, для того, щоб стати реальним стимулом до дії, цілі повинні бути достатньо конкретними та піддаватися верифікації, а також відповідати мотивації і можливостям клієнта.

Так як ефективність взаємодії працівника із соціального забезпечення та клієнта визначається, насамперед тим, наскільки детально і послідовно буде спроектований її перебіг, то виникає цілком реальна необхідність побудови чіткої ієрархії цілей, які ставляться перед її учасниками починаючи із найпростіших і завершуючи найбільш досвідно віддаленими і складними, що передбачають суттєві і тривалі в часі зміни у структурі і наповненні поведінки клієнта. Мовиться не стільки про формування самих цих цілей, скільки про створення чіткої, логічно завершеної системи, яка б дозволяла ефективно керувати процесом взаємодії, відштовхуючись від *цілеформування*, котре передбачає свідоме визначення мети і розробку плану

дій щодо її реалізації й досягаючи *цілереалізації*, котра фіксує втілення конкретної мети в реальну діяльність соціального працівника та розв'язує внутрішні і зовнішні суперечності [21, с. 78]. Саме те, наскільки чітко були окреслені цілі професійної взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта, а також знайдені найбільш оптимальні та ефективні шляхи їх досягнення і визначає її успішність, а відтак і професіоналізм фахівця.

Як і в будь-якій сфері діяльності, професіоналізм як високий стандарт спрямованої діяльності виражається передусім у стабільності і результативності та пов'язаний з індивідуальним стилем. Дослідники цієї проблеми стосовно соціальної роботи виділяють *показники професіоналізму особистості і діяльності працівника із соціального забезпечення* [49].

Перш за все, це показники об'єктивного і суб'єктивного характеру. Об'єктивні показники визначаються тим, як людина відповідає вимогам професії, її вкладом в соціальну практику, як вона – фахівець, розв'язує проблеми клієнта, надає допомогу різним групам населення. Важливим об'єктивним критерієм є також рівень фахових знань і вміння, які сприяють здійсненню активного посередництва між клієнтом і державними структурами, дозволяють йому певною мірою виконувати роль організатора, координатора, технолога соціального захисту клієнта, впливати на соціальну політику в регіоні і суспільстві в цілому, вміти її аналізувати і прогнозувати.

У цілому результативними критеріями ефективності діяльності працівника із соціального забезпечення науковці вважають [15]:

- аналіз стану проблем клієнтів і результатів їх розв'язання;
- динаміка включення клієнта в різні види соціальної діяльності;
- результати включення дорослого населення в діяльність з поліпшення соціальних умов;
- оцінка соціально-психологічних обставин у соціумі;
- рівень професійного росту працівник із соціального забезпечення як фахівця.

Виділяють також групу процесуальних показників (використання працівником для досягнення певних результатів сучасних методів, прийомів, технологій); нормативно-етичних показників (засвоєння соціальним працівником норм, стандартів, принципів, еталонів професії, вміння на практиці дотримуватися еталонів професії на рівні майстерності); показники професійного навчання (прагнення до навчання, підвищення рівня кваліфікації, готовність ним вивчати фахові теоретичні і методичні аспекти, обмінюватися досвідом з колегами; показники інноваційного характеру (новаторство, індивідуальність, творчість у застосуванні різних методів і прийомів, які відповідають вимогам часу і конкретній ситуації).

У соціальній роботі традиційно прийнято виділяти *критерії компетентності соціальних працівників загального профілю*, до яких також належать і працівники із соціального забезпечення, які виразно окреслюють очікування від практиків соціальної роботи, та змісту їхньої діяльності. *До таких критеріїв відносять здатність працівника [85]:*

1) виявляти та оцінювати ситуації, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми або соціальними інститутами;

2) оцінювати проблеми, поставленої мети і способів її досягнення, вміння розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини;

3) стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів здатних до розвитку;

4) вміти бути посередником між клієнтам та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями;

5) ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискриміновано-вразливих груп населення;

6) сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, що забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями;

7) брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливостей, що враховують запити споживачів послуг, прагнення нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг;

8) оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін;

9) здійснювати постійний моніторинг свого професійного рівня і розвитку шляхом аналізу поведінки набутих навичок;

10) сприяти вдосконаленню послуг, розвивати бази професійних знань, підтримувати стандарти та етичні норми професії.

Використання основоположних принципів задачного підходу уможливило виокремлення низки критеріїв ефективності професійних рішень, що приймаються працівниками із соціального забезпечення у фахових проблемних ситуаціях [52]:

1) *критерій мети*, який характеризує прийняте рішення з огляду на його відповідність меті професійної діяльності. Якщо напрям дій, обраних працівник із соціального забезпечення при вирішенні проблемної професійної ситуації збігається із загальною метою надання соціальної послуги, це рішення може розглядатись як цілевідповідне. Цей критерій проявляється в центрації свідомості працівника на потребах клієнта, а не на проблемах власного „Я-образу” та професійного іміджу. Відтак в центрі ефективного рішення перебуває особистість людини, яка звернулася за допомогою, її мотивації, ціннісній сфері, стосунках з оточуючими тощо.

2) *критерій засобів*, – відображає професійно-дійову сторону прийнятого рішення і характеризує ступінь відповідності дій працівника із соціального забезпечення поставленій ним професійній меті. Він виражається у наданні переваги паритетним взаємовідносинам із клієнтами. У цьому випадку фахівець обирає прийоми, що ґрунтуються на відкритому, довірливому, толерантному спілкуванні.

3) *функціональний*. Він відображає операційну будову процесу прийняття рішення, що лежить в основі функціональної моделі його структури. Здатність працівника із соціального забезпечення до операційного

розгортання в процесі рішення таких ланок, як проблематизація і постановка мети, формулювання альтернативних варіантів рішення й окреслення поля вибору, порівняння альтернатив через аргументування, вибір варіанта рішення й оцінка його можливих результатів свідчить про його функціонально-структурну повноцінність.

Інколи в фаховій роботі із надання послуг соціального забезпечення виникає загроза застосування шаблонів і усталених процедур, орієнтації на бюрократичні вимоги і теоретичні знання, яка перевищує потребу ґрунтовно розібратися в ситуації клієнта, забезпечити його право на самовизначення. Добре налагоджений процес соціальної роботи має убезпечити від рутинного, шаблонного застосування стратегій і тактик втручання, неадекватних ситуації методів тощо.

Зауважимо, що у роботі із соціального забезпечення, як і в інших видах діяльності у сфері «людини-людина», неодмінним є принцип дотримання пріоритетів практики. Це означає, що ґрунтовна теоретична база, яка має бути основою у діяльності фахівців зазначеного напрямку може використовуватися не лише з метою розуміння та пояснення тих проблем, з якими звернувся клієнт, а й для застосування її узагальнень для ефективного вирішення останніх. Так, інколи виникає реальна небезпека того, що працівник із соціального забезпечення може переоцінювати власні суб'єктивні уявлення та установки щодо потреб клієнта, його ресурсів та можливостей розвитку («Я краще знаю, що саме потрібне клієнтові») й рекомендувати йому не те що насправді потрібно, а те, що саме фахівець вважає правильним зі своєї позиції. Все це ускладнює як процес налагодження безпосередньої ефективної взаємодії між тим хто надає послугу і тим, хто її потребує, так і робить його непрофесійним та мало результативним. Відтак працівник із соціального забезпечення повинен навчитися виразно розрізняти, що насправді потрібно клієнтові (інколи уточнити, до визначити запит), та обрати максимально комфортний різновид

допомоги: надати інформацію чи пораду, знайти ресурси, надати душевну підтримку тощо.

Розмірковуючи про особистісні якості працівника із соціального забезпечення складно оминати питання його так званого ціннісного портрету - установок, орієнтацій, які фахівець так чи інакше транслює клієнту, який звернувся до нього по допомогу. У цьому випадку особливе значення має процес взаємовпливу ціннісних систем та вміння бачити і приймати базові цінності клієнта, його культури і субкультури, вміння вести діалог у термінах культурного оточення останнього, навіть якщо вони суперечать власній позиції фахівця. Зокрема, завдання працівника із соціального забезпечення полягає у тому, щоб допомогти людині усвідомити себе, мотиви своєї поведінки, емоційні проблеми, потреби, можливості та шляхи їх задоволення. Поважаючи право особистості на самовизначення він має побудувати процес надання допомоги на рівноправній, партнерській основі, сприяючи клієнту в переосмисленні соціальної ситуації та власних можливостей.

Проте, на думку М. Сіпоріна, відносини працівника із соціального забезпечення і клієнта ніколи не можуть стати повністю взаємними та рівноправними. Вони завжди визначаються та обмежуються цілями та цінностями соціальної роботи в цілому й завданнями конкретної взаємодії зокрема. Для того, щоб досягнути професійних цілей та зберегти необхідну долю об'єктивності і стабільності, фахівець повинен зберігати певну соціальну дистанцію і більший, ніж клієнт, рівень самоконтролю, самодисципліни та самопізнання [67].

Разом з тим взаємодія працівника із соціального забезпечення і клієнта завжди має функціонально-рольовий характер. Це означає, що якщо суспільство делегує певні повноваження таким фахівцям, як спеціально підготовленим професіоналам, що володіють певними знаннями і вміннями для надання соціальної підтримки і допомоги то люди, які звертаються по допомогу мають право розраховувати на отримання саме компетентної допомоги відповідно до тих функцій, які надані людям цієї професії. У

такому випадку клієнт сприймає працівника із соціального забезпечення як достовірне джерело інформації, як експерта у даній сфері, якому можна довіряти, а тому спроба фахівця відмовитися від цієї ролі та зайняти позицію «наставника» фактично руйнує взаємодію.

У той же час стосунки між клієнтом і працівником із соціального забезпечення повинні безумовно мати партнерський характер [79]. Партнерство передбачає, що кожна із сторін процесу щось вкладає в спільну справу, і внесок їх обох однаково цінний. Така позиція зобов'язує фахівця ставитися з повагою до досвіду, думок і рішень клієнта. Це доволі складно, адже для дотримання цього принципу працівнику необхідно уникати дій, які базуються на основі стереотипів та упереджень. Відтак, партнерство означає не тільки врахування особливостей кожної сторони та розподіл влади, а й розподіл відповідальності за те, що зроблено або не зроблено для досягнення мети. Така позиція протистоїть патерналістському ставленню до клієнта, коли останній повністю позбавлений можливості приймати рішення як слабка і безпомічна людина, що не може взяти на себе відповідальність за свої вчинки.

Принцип партнерства бере свій початок із загальних цінностей соціальної допомоги як суспільного явища і може проявлятися у спільному з клієнтом плануванні роботи, розподілі обов'язків, підписанні контракту про спільні дії для вирішення певної проблеми. Важливим способом досягнення партнерства є холістичний (цілісний) підхід до проблеми клієнта, що дозволяє побачити його ресурси та можливості, а не тільки певну соціальну патологію.

У такому разі працівник із соціального забезпечення, який виконує роль помічника клієнта, має на меті допомогти в забезпеченні достойної якості життя тим, хто внаслідок фізичної або юридичної неспроможності не здатен самотійно задовольнити свої життєві чи соціальні проблеми.

Основний принцип аналізу тут, на наш погляд, такий: за будь-яких умов фахівець має здійснювати всебічний психологічний аналіз конкретної

ситуації. Якщо це вдається, тоді професіонал знаходить той один-єдиний, ситуативно унікальний, вихід, який є оптимальним для розвитку конкретного учня на цей час і за цих обставин. Професійна мудрість закінчується там, де поширюється типовий, стандартизований погляд на людину і ситуацію, в котрій вона діє [97, с. 125].

Діяльність працівників-майстрів відзначається, насамперед тим, що вони спроможні майже миттєво виробляти багатоваріантну картину шляхів виходу з будь-якої утрудненої чи нетипової проблемної ситуації.

Ще однією характерною рисою надання послуг із соціального забезпечення є її двосторонній характер: з одного боку, вона передбачає взаємодію фахівця з клієнтом, що відбуваються у певних соціальних, психологічних, матеріальних умовах, а з іншого – необхідним її елементом має бути так звана «зустрічна активність» клієнта, без якої діяльність фахівця буде малоефективною.

Отож, професіоналізм працівника із соціального забезпечення, на наш погляд, виявляється передусім у тому, як і якою мірою він спроможний поставити клієнта в позицію суб'єкта поведінки, діяльної особистості, вчинкової індивідуальності та саморозвивального універсума [97, с. 125]. У такому випадку він не просто надає людині, котра звернулася за допомогою, матеріальну допомогу, інформацію або пропонує готові варіанти рішення її проблем, а й за допомогою правильно вибудованого процесу професійної взаємодії, організує процеси самоуправління клієнта, забезпечує його ціннісно-естетичне збагачення, стимулює безперервний пошук значень і смислів, координує та контролює динаміку його особистих успіхів тощо [97].

2. 2. Особливості використання задачного підходу при організації ділової взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта.

Діяльність соціальних служб, що ґрунтується на відносинах органів соціального захисту, соціальних працівників, працівників із соціального

забезпечення та клієнтів, попри універсальну логіку, загальні закономірності функціонування, у кожному конкретному випадку є самобутнім феноменом. Адже незважаючи на спільну мету, у своєму прагненні поліпшити життя клієнтів (індивідів, родин, груп, громад), фахівці часто дотримуючись різних, часом антагоністичних теорій людської поведінки і заснованих на них моделей практики, використовують різноманітні, інколи протилежні за змістом, стратегії втручання. Прагнучи до одного й того ж результату, вони можуть обирати різні варіанти послідовності дій щодо його досягнення, які в сукупності утворюють процес соціальної допомоги.

Як вже зазначалося раніше, соціальне забезпечення як соціальна технологія і технологія соціальної роботи є одним із провідних напрямків роботи організацій та установ Міністерства праці і соціальної політики, важливою функцією фахівців із соціальної роботи, які працюють в управліннях соціального захисту населення, а сам процес фахової діяльності включає послідовність дій, за якою відбувається втручання соціального працівника у ситуацію клієнта задля досягнення конкретного результату [83].

Соціальна робота є динамічним процесом, у структурі якого нелегко виокремити фази, і не всі вони наявні у кожному конкретному випадку. Багатомірність і багатоаспектність процесу соціальної роботи зумовлені різними підходами до тлумачення суті, різним баченням його внутрішньої структури [32].

1. *Раціональний (лінійний) підхід.* Його прихильники вважають процес соціальної роботи своєрідним циклом, що складається з окремих послідовних фаз (початкового оцінювання, планування, реалізації плану, кінцевого оцінювання). Вони виходять із того, що людина, відчуваючи або усвідомлюючи потребу в допомозі, долає разом із фахівцем цикл із чотирьох послідовних фаз, які утворюють процес допомоги або процес розв'язання проблеми.

Основною особливістю такого підходу є те, що зазначений цикл може повторюватися декілька разів у разі коли після завершення надання якогось

різновиду допомоги чи розв'язання поставленої проблеми у клієнта може з'явитися нова потреба чи виникнути нове питання. У цьому випадку фахівець може прийняти рішення про продовження співпраці з клієнтом, повернутися на якусь із попередніх фаз чи переглянути прийняті рішення. Незважаючи на ймовірну позитивність таких взаємостосунків, існує і багато ризиків, суть яких зводиться до наступного: у процесі роботи актуальність запланованої мети може суттєво знизитися, внаслідок чого сам процесуальний аспект буде значно важливішим за результат.

Ще одним недоліком даного підходу вважається той факт, що не завжди один і той самий соціальний працівник є відповідальним за всі фази процесу. Інколи оцінюють ситуацію, планують роботу одні фахівці, а виконують план (надають послуги) – інші. При цьому головне – збереження безперервності та якості у роботі, забезпечення функціональної спроможності системи відповідальності за конкретного клієнта.

Відтак, лінійна модель зосереджена на цілях і наслідках (розв'язанні проблем). Її ще називають раціональною, оскільки вона орієнтує на пошук технічного і оптимального (раціонального) методу розв'язання певної проблеми, передбачає її структурний аналіз, визначення цілей і пріоритетів, альтернатив та інструментів, вибір оптимального варіанта.

2. *Покроковий (інкрементальний, аналітичний) підхід.* Йому не властиве бачення соціального процесу крізь призму довгострокових цілей і альтернатив, він орієнтує на поміркованість, поступові зміни з урахуванням ситуації, що склалася, досягнення на кожному етапі компромісу, домовленості між суб'єктами професійної взаємодії. Покроковий підхід є інтерактивним, що передбачає взаємодію багатьох елементів. Його використовують у зосередженій на завданні моделі соціального забезпечення.

3. *Практичний підхід.* Його засадничою основою є встановлення діалогічних взаємин між працівником із соціального забезпечення і клієнтом. Така діяльність може починатися без попереднього знання

адекватних стратегій втручання і методів роботи, завдяки яким можна передбачити кінцевий результат, без формулювання цілей. Фахівці відштовхуються від свого обов'язку сприяти добробуту, використовують різноманітні уявлення та ідеї, щоб досягнути конкретного завдання. Кінцевий результат проектується з урахуванням придатних у конкретному випадку засобів діяльності. Соціальні працівники, розмірковуючи разом із клієнтами про очікувані результати, аналізують способи їх досягнення. Внаслідок цього може з'явитися нова мета діяльності. Так відбувається постійна взаємодія між цілями і засобами, зберігається відкритість до альтернативних ідей, реалізовується постійний пошук істини. Найчастіше цим підходом послуговуються за гуманістичних моделей соціальної роботи.

4. *Інтерактивний підхід* передбачає взаємозалежний обмін діями, уміннями, навичками, організацію спільної діяльності. За безпроблемного перебігу спілкування взаємодія відбувається в кілька етапів.

Вибір підходу до процесу соціальної роботи залежить від теоретичної моделі, якої дотримуються соціальні працівники, обраної стратегії втручання і методу соціальної роботи.

Пропонований нами *задачний підхід* до організації роботи працівника із соціального забезпечення, на нашу думку інтегрує усі вищезначені підходи так як базується на діяльнісному підході О. Леонтьєва, згідно з яким він розглядається у контексті цілепокладання, утворення зв'язку „мета – мотив”, здійснення дій та операцій, спрямованих на вирішення задач, контроль та оцінку власних дій та дій клієнтів. Відповідно до визначених рівнів соціальної взаємодії („людина – людина”, „людина – соціальна група” або „фахівець – клієнт” чи „фахівець – соціальна група”) змінюється сам зміст професійної діяльності, який у цьому випадку пов'язаний з індивідуальним випадком, клієнтською ситуацією, клієнтською проблемою або ж системною соціальною проблемою [61].

Індивідуальний випадок – це окремий випадок, життєве ускладнення, ситуація, з якою зіткнувся клієнт (тимчасова соціальна дезорієнтація, яка

потребує соціальної допомоги, нещасний випадок, який привів до матеріальних (фізичних, психологічних) втрат, складна життєва ситуація, у якій людина потребує допомоги з боку держави тощо). *Клієнтська ситуація* припускає ускладнення ситуації у клієнта соціальної служби, в якій він знаходиться на обліку і з яким працюють фахівці, але ця ситуація вирішується шляхом втручання в неї фахівця. *Клієнтська проблема* на відміну від клієнтської ситуації вимагає певного часу для вирішення. Як правило, ускладнена ситуація дає клієнтську проблему. Такими ускладненнями можуть бути схильність до суїциду, наркоманії, алкоголізму, безпритульність тощо. Системна соціальна проблема пов'язана з проблемами в суспільстві (економічна криза – безробіття, політична криза – інфляція). Задачі такого рівня проблемності не вирішуються соціальними працівниками, фахівці допомагають вирішувати ці задачі лише в певних межах, переводячи їх у клієнтську проблему.

Подальша робота із визначеною клієнтською проблемою вимагає професійного спілкування, яке має не лише комунікативний аспект, а й розгортається і як взаємодія – взаємозалежний обмін діями, уміннями, навичками, організація спільної діяльності, яка має задачно-запитальний характер. За безпроблемного перебігу спілкування взаємодія відбувається в кілька етапів [85];

1) *знайомство, встановлення контакту* – стану гармонії, особистісної сумісності, який сприяє взаєморозумінню, довірі, щирості, гармонійним діловим відносинам. Контакт як представлення себе кожній людині, як встановлення довірливої атмосфери необхідний для залучення клієнта до активної співпраці, підвищення його впевненості в тому, що соціальний працівник розуміє його і зичить добра. Важливо при цьому пам'ятати, що різні клієнти вимагають різного підходу, тому соціальному працівнику неодмінно слід враховувати їхні вікові, статеві, культурні особливості та створити атмосферу психологічного комфорту.

2) *орієнтація в ситуації спілкування*, осмислення того, що відбувається, витримання паузи. Щоб зорієнтуватись у ситуації, слід уважно вислухати клієнта, дати йому змогу висловитися, розкритись. Це вимагає від соціального працівника уважного слухання, постійного вияву зацікавленості, відвертості, доброзичливості й підтримки. Цілком доречними при цьому будуть різноманітні засоби рефлексивного слухання - стимулювання розповіді клієнта, підбадьорювання його простими репліками («Так-так, я Вас уважно слухаю...», «Зрозуміло...», «І що далі...», «Продовжуйте, це справді важливо...», «Чи не змогли б Ви зупинитися на цьому детальніше...» та ін.);

3) *обговорення проблеми*, яка цікавить і є актуальною тощо. Водночас з вислуховуванням клієнта соціальний працівник має підтримувати й розвивати розмову, висловлюючи власне ставлення до почутого, ставлячи різноманітні запитання, щоб краще з'ясувати суть справи, залучити клієнта до спільного пошуку шляхів розв'язання проблеми. Розвиток діалогу, отримання необхідної та якомога вичерпнішої інформації значною мірою залежать від того, наскільки соціальні працівники вміють ставити запитання (відкриті - такі, що вимагають розгорнутої відповіді, та закриті, що передбачають однозначну коротку відповідь), фокусувати розмову на основній проблемі, клієнтові, контексті, оточенні, що сприяє спрямуванню розмови у потрібне русло, досягненню мети в оптимальний термін.

При цьому важливо дотримуватися міри й такту, не бути надокучливим і стереотипним. Якщо людина хвилюється, слід заспокоїти її, запевнивши в докладанні всіх зусиль, щоб допомогти їй розібратися у складній ситуації. Іноді краще мовчки, не перебиваючи, слухати співбесідника. Є багато випадків, коли для клієнта важливо просто висловитись, «відвести душу». Вивільнення негативних емоцій і переживань (вербалізація емоційних станів) є достатньо ефективним прийомом, який допомагає клієнтові виваженіше та об'єктивніше оцінювати ситуацію і разом із соціальним працівником шукати шляхів розв'язання своєї проблеми. У будь-якому разі явними помилками

будуть критика дій і думок клієнта, «виховні» розмови і дидактичні висловлювання на зразок «Як Ви дійшли до такого життя?». Ймовірно використання засобів, прийомів спілкування задля порозуміння соціального працівника з клієнтом, позитивного впливу на нього можна простежити за таким їхнім діалогом (у дужках наведено коментарі щодо типів питань і прийомів активного слухання):

Клієнтка: Я дуже обурена, що моя дочка покинула роботу і тепер продає квіти на базарі, щоб більше заробляти.

Соціальний працівник: Ваша дочка могла заробити такі гроші, працюючи за фахом? (Закрите питання.)

К.: Ні.

С. П.: Тобто Ви погоджуєтеся, що дочка пристосувалася до життя краще, ніж Ви їй пропонували. (Перефразування, досягнення згоди.)

К.: Загалом так. Але пристосування до умов життя -- це ще не все.

С. П.: Що Ви маєте на увазі? (Відкрите питання, з'ясування.)

К.: Якщо дочка ніде не працює, який приклад вона подає своєму сину?

С. П.: Ви хочете сказати, що Ваша дочка знемагає від неробства? (Парадоксальне питання.)

К.: Ні, навпаки, їй доводиться дуже багато і тяжко працювати, але це праця, як би точніше висловитися... не для душі, а для примітивного самозабезпечення. І сина з дитсадка забрала, тягає за собою. (На очах у жінки з'являються сльози.)

С. П.: Ви, напевно, дуже переживаєте за нього... (Інтерпретація емоційного стану клієнтки, приєднання через співчуття.) Відчуваєте, що ваша дочка приділяє вашому онукові мало уваги. (Резюмування, уточнення глибини переживань.)

К.: Ми з чоловіком жили заради дитини. Інтереси дочки були для нас головними. І я не думала, що вона, стане такою черствою.

С. П.: Черствою... (Техніка коротких питань.) У чому виявляється її черствість? (Акцентування емоційно насиченого слова.)

К.: Відтоді, як вийшла заміж, все вирішує сама, стала жорсткою і зухвалою. Навіть дитину в нас залишає нечасто – хоче продемонструвати незалежність.

С. П.: У Ваших словах відчутна образа на дочку. Вона не виправдала Ваших сподівань. Ви відчуваєте з цього приводу дискомфорт. (Переведення розмови в нову площину – площину почуттів.) Упродовж розмови Ви весь час доводили, що у житті дочки надто багато проблем. Але вона сама з ними справляється. Вона любить свого сина (в іншому разі вона не проводила б з ним стільки часу), виховує його. Захищає своє право жити на власний розсуд, не особливо втручаючись у Ваше життя. А Ви відчуваєте з цього приводу дискомфорт (Інтерпретація як коментар.) То ж, скажіть, будь ласка, у кого з Вас проблеми? (Парадоксальне запитання.)

Розумінню взаємодії у процесі спілкування сприяє пізнання, аналіз позицій учасників. Так, за твердженням автора теорії транзакційного аналізу Е. Берна, кожна людина може займати такі внутрішні позиції:

а) «батько» - позиція, що виявляється у пред'явленні вимог, оцінюванні, осуді, схваленні, повчанні співрозмовника, керуванні ним, заступництві;

б) «дорослий» – позиція, яку характеризує розсудливість, раціональність, опора на отримання інформації, об'єктивність, рівноправне спілкування;

в) «дитина» – позиція, якій властива надмірна емоційність, підкорення, безпорадність.

У спілкуванні кожен партнер реалізує відповідну транзакцію – внутрішню позицію щодо партнера по взаємодії.

Відтак від обраної позицій взаємодії залежить характер їх порозуміння. Реалізація транзакції може відбуватися за двома основними сценаріями:

- на одному рівні, коли позиції збігаються (наприклад «батько» - «батько»);

- на різних рівнях, коли позиції розходяться (наприклад «батько» - «дитина»).

Звичайно, найбільш продуктивним та конструктивним варіантом вважається позиція паритетних стосунків за яких обоє співрозмовників комунікують на рівні «дорослий – дорослий».

Прилаштування залежить також і від адекватності сприйняття співрозмовником позиції свого партнера. Якщо визначений його ініціатором розподіл позицій влаштовує співрозмовника, то позиції утворюють ніби одне ціле, доповнюють одна одну. Така взаємодія має неконфліктний характер. Якщо партнер не сприймає позицію ініціатора, то трансакції пересікаються, що свідчить про перед конфліктну ситуацію. Наприклад, ініціатор позиції «Батько» (соціальний працівник) звертається до позиції «Дитина» клієнта, а той відповідає зі своєї позиції «Батько» до позиції «Дитина» ініціатора. Тобто кожен із них прилаштовується до партнера на різних рівнях.

Крім очевидних, існують і приховані трансакції, коли зі слів партнерів можна зробити висновок про наявність взаємодоповнюючих позицій, а з психологічного підтексту виявляється, що насправді стосунки учасників спілкування є напруженими.

У професійному спілкуванні соціальних працівників і клієнтів оптимальною є форма взаємодії, за якої соціальний працівник займає позицію «Дорослий» і спонукає до такої позиції клієнта.

4) *розв'язання проблеми.* Спілкування на цьому етапі спрямоване на підтримку клієнта у здійсненні змін. Обговорення плану дій повинно початися з постановки завдань («Яким буде Ваш наступний крок?», «Що будете робити в наступні один-два дні? Тиждень? Місяць?») і пошуку підтримки («Хто буде Вам у цьому допомагати?», «Що, на Вашу думку, допоможе здійснити рішення?»). Якщо соціальна робота спрямована на зміну поведінки клієнта, його стосунків із соціальним середовищем, доречно оцінити його готовність зробити те, що він намітив («Оцініть, будь ласка, за шкалою від 1 до 10 свою впевненість у тому, що Ви зробите наступний крок»).

Важливою є й допомога у визначенні перешкод для змін і факторів, які закріплюють зміни. Соціальні працівники під час бесід з клієнтами повинні посилювати їхню самостійність і впевненість у власних силах («Схоже, Ви серйозно налаштовані зробити... Дивіться, у Вас є чітке уявлення, що саме потрібно зробити, і це означає, що Ви цього досягнете, навіть без особливої підтримки сторонніх!», «Ви самі собі арбітр, і Вам вирішувати»), допомагати долати почуття втрати попереднього стилю життя, зміцнювати розуміння тривалих переваг змін. У деяких випадках соціальним працівникам доводиться конфронтувати з клієнтами і долати їх опір, використовуючи такі прийоми спілкування, в яких перефразовується, перебудовується сказане клієнтом:

Клієнт: Мій чоловік постійно дорікає мені в тому, що я вживаю наркотики, називає мене наркоманкою. Це мене просто дратує й виводить із себе.

Соціальний працівник: Схоже, він справді турбується про Вас, хоча і робить це у такій формі, яка дратує. Можливо, Ви могли б навчити його, як казати Вам, що він Вас кохає і турбується про Вас, у прийнятній формі.

Спілкування на цьому етапі може бути спрямоване і на визначення стратегії виходу із ситуацій, коли клієнти повертаються до попередньої поведінки (вживання наркотичних речовин, вчинення насильства, конфліктів з оточенням тощо). Соціальний працівник повинен допомогти проаналізувати те, що трапилося, досвід, набутий унаслідок «зриву», зосередитися на всіх «за» та «проти» негайного повернення до спроб змінити поведінку.

5) *завершення контакту (вихід із нього)*. Відносини між соціальним працівником і клієнтом мають завершальну стадію, до якої слід заздалегідь готувати співрозмовника. Важливо скласти план подальшої підтримки (друзі, родичі, соціальне оточення, групи самопомоги тощо). Цей етап, часто сповнений почуттям втрати від розриву контакту між працівником і клієнтом, можуть переживати обидві сторони. Соціальні працівники можуть

вагатися щодо результативності свого внеску в розвиток клієнта, зміну його становища, якості та професійності своєї діяльності, побоюватися, що клієнт не зможе далі самостійно долати проблеми. Почуття втрати може спонукати клієнтів до різних реакцій на факт завершення взаємодії: інколи вони відмовляються прийняти його і спілкуються так, ніби нічого не відбулося; в деяких випадках клієнти повертаються до попередньої поведінки або вигадують проблеми, щоб продовжити взаємодію з фахівцем; іншим проявом може бути звинувачення клієнтом соціального працівника у некомпетентності, помилковому судженні щодо можливої самостійності клієнта; трапляються випадки, коли клієнт прагне першим розірвати стосунки - до того, як соціальний працівник припинить роботу з ними.

Як бачимо, центральною ланкою усього цього процесу є *робота із проблемою*, з якою клієнт звернувся до фахівця і знаходження оптимального варіанту її зняття чи здолання. Як свідчить ґрунтовний аналіз наукових джерел, най більш відомими є чотири етапи процесу розв'язування проблемних задач, які концептуально співпадають із психологічною структурою вчинку (за В.А. Роменцем – ситуація, мотивація, вчинкова дія, післядія):

1) *аналітичний етап* – аналіз та оцінка наявної ситуації і завершується формулювання самої задачі, що підлягає розв'язку;

2) *проектний етап* – визначення основних способів розв'язку вже сформульованої задачі, розробка конкретного “проекту” чи задуму цього розв'язку;

3) *виконавчий етап* – реалізація задуму, практичне втіленням розробленого “проекту”;

4) *рефлексивний етап* – самозвіт про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язування конкретної проблеми, самоусвідомлення перспективи свого професійного становлення [97, с. 126].

Відтак, зазначений підхід до професійної взаємодії фахівця із соціального забезпечення і клієнта хоча і проходить за наперед визначеними

етапами, а його основна мета – оптимальна допомога людині у вирішенні складної життєвої ситуації досягається, все ж такий традиційний підхід залишає відкритою проблему саме чіткої психологічної організації та розв’язування проблемних задач, які виявляються у ході згаданої взаємодії і сутнісно являють собою цілеспрямований та завершений акт виконання низки відповідних дій. Отож очевидно, що професійну діяльність працівника із соціального забезпечення можна розглядати як послідовну систему дій (тобто алгоритм, програму), або як низку розв’язків похідних задач. А від швидкості та чіткості знаходження виходу із складної життєвої ситуації, тобто від особливостей мислєдіяльності залежить рівень професіоналізму фахівця.

Загалом дослідження даної проблематики достатньо широко представлене у багатьох наукових роботах але, на нашу думку, найбільш ґрунтовний аналіз етапів мислєдіяльності під час розв’язування задач практичного характеру, можна знайти у роботах К.О. Абульханової-Славської, які побудовані на принципах “привласнення” індивідом соціальних невідповідностей та проблем і перетворення їх на свої власні [1]. За основу своєї моделі дослідниця взяла класичну модель та доповнила її, виділивши такі компоненти:

1) об’єктивна вимога (неузгодження), що свідчить про початок мисленнєвого процесу та полягає у виробленні чи вдосконаленні засобів чи способів усунення існуючої суперечності;

2) проблемна ситуація, яка містить або об’єктивні (ситуативні чи сталі тенденції її динаміки і “слабкі місця” об’єкта та умов) або суб’єктивні (цілі, засоби, життєвий та професійний досвід суб’єкта) чинники діяльності [36, с. 36];

3) процес рішення, який передбачає, по-перше, контроль за змістовими і процесуальними характеристиками мислення, по-друге – відкриття суттєвих відношень задачі, що наперед окреслює поле мислєдіяльності суб’єкта й у

такий спосіб обмежує предметне поле, до якого відноситься даний тип задачі;

4) результат рішення, що традиційно оцінюється за трьома характеристиками [36, с. 39]:

- одиничність, передбачуваність результату, що найтіснішим чином пов'язана із одиничністю тієї суб'єктивної цілі, яку людина ставить на основі об'єктивної вимоги задачі;

- бажаність, котра виявляється як у прямих означеннях результату (бажаний, потрібний), так і в непрямих, пов'язаних із загальною оцінкою розв'язку задачі (успішне – неуспішне, вирішена – невирішена);

- позитивність, перевага “позитивних” формулювань (“знайти”, “побудувати”, “довести”).

Хоча у наукових підходах щодо розв'язування задач і спостерігаються деякі розбіжності, більшість дослідників притримуються єдиної думки про те, що однією з умов здійснення цього процесу є розвиток основних мисленневих навичок, вдосконалювати які можна лише розв'язуючи задачі. При цьому дуже важливо, щоб пропоновані психологічні задачі були не безсистемні, а мали вигляд організованих структур чи систем, оскільки, за словами О.К. Тихомирова, тільки “ієрархічно організовані послідовності задач утворюють програму діяльності особистості” [90, с. 27].

Нам також імпонує концептуальний підхід А.В. Фурмана [98, с. 123], котрий пропонує розглядати процес розв'язування задачі як єдність чотирьох взаємопов'язаних циклів:

- 1) розуміння умови задачі, яке завершується прийняттям рішення про початок пошуку чи відмову від нього;

- 2) формування проекту майбутньої конструкції – задуму, котрий спричинює прийняття рішення про адекватність утілюваного проекту вимогам даної задачі;

3) попередній розв'язок – прогноз щодо успішного завершення справи, який містить здогадку про кінцевий результат діяльності щодо розв'язку даної задачі;

4) рефлексія розв'язку, на якому людина самозвітує про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язування конкретної освітньої чи навчальної проблеми, самоусвідомлює перспективи свого соціального становлення.

Щодо останнього, і одного із найважливіших структурних компонентів – *рефлексії*, то вона слугує основним критерієм теоретичного мислення і вказує на "...здатність особистості виділяти та аналізувати способи власної діяльності та співвідносити їх з наявною ситуацією...", при цьому розмежовуючи зовнішній ефект виконання тих чи інших завдань і власне кінцевий результат [4, с. 34].

Встановлено, що рефлексія, яка забезпечує організацію мислення і діяльності фахівця, найчастіше пов'язується з вивченням професійних функцій та кола конкретних задач спеціаліста. Аналогічно структурно-функціональна організація діяльності соціального працівника в процесі соціальної взаємодії знаходить своє відображення в структурі його професійної рефлексії. На підставі існуючих моделей свідомості й діяльності, професійної самосвідомості особистості та уявлення про трикомпонентну структуру професійної інтеракції у соціальній роботі, ми визначили основні рівні розгортання рефлексії в ході вказаного виду взаємодії. На першому етапі налагоджується взаєморозуміння партнерів задля адекватного відображення змісту проблемної ситуації та виявляються можливі суперечності. На другому етапі відбувається проблематизація, усвідомлення недостатності наявних уявлень і здатностей, здійснюється пошук нових способів перетворення ситуації, у т.ч. пошук якісно інших рефлексивних засобів відображення проблемного змісту, розробка та узгодження плану спільних дій. Третій етап забезпечує реалізацію знайденого принципу рішення і пов'язаний з визначенням цілей щодо зміни проблемної ситуації,

щодо взаємодії з партнером та щодо особистісної здатності діяти новим способом (самовизначення).

Дана модель відображає зміст рефлексивного забезпечення основних етапів соціальної взаємодії у контексті подолання проблемності професійної ситуації. Це обумовлено тим, що у дослідженнях рефлексії її задіяння виступає у якості умови подолання розривів у професійній ситуації, тобто об'єктивних протиріч в діяльності, які внутрішньо особистість переживає як суперечність між різними структурами власної свідомості.

Відтак, рефлексивне забезпечення соціального втручання – комплекс рефлексивних засобів створення, підтримки розвитку та реорганізації професійної ситуації надання допомоги клієнту соціальної роботи, що включає в себе сукупність рефлексивних здатностей фахівця із соціального забезпечення, які сприяють ефективному розв'язанню проблемної життєвої ситуації клієнта у взаємодії, підвищенню власної компетентності фахівця у вирішенні незвичних, нетипових задач.

Висновки до другого розділу

1. Соціальне забезпечення як соціальна технологія і технологія соціальної роботи є одним із провідних напрямків роботи організацій та установ Міністерства праці і соціальної політики, важливою функцією фахівців із соціальної роботи, які працюють в управліннях соціального захисту населення.

2. Незважаючи на те, що працівник із соціального забезпечення на відміну від соціального працівника виконує більш формалізовані функції (призначає допомогу, нараховує виплати, визначає пільги тощо), у центрі його уваги залишається клієнт та задоволення його потреб. Уся ця професійна діяльність, як і будь-яка інша, на нашу думку, має так званий задачний характер, адже процес соціального забезпечення – це система послідовності дій, за якою відбувається втручання працівника у ситуацію клієнта задля досягнення конкретного результату.

3. Робота із «клієнтською проблемою» вимагає професійного спілкування, яке має не лише комунікативний аспект, а й розгортається і як взаємодія – взаємозалежний обмін діями, вміннями, навичками, організація спільної діяльності, що має задачно-запитальний характер.

4. Чітка психологічна організація та розв'язування проблемних задач, які виявляються у ході професійної взаємодії працівника із соціального забезпечення та клієнта, що є першоосновою задачного підходу, дозволяє представити її як цілеспрямований та завершений акт виконання низки відповідних дій. Тому стає очевидним той факт, така спеціально зорганізована діяльність у цілому може виступати як послідовна система дій (тобто алгоритм, програма), або як низка розв'язків похідних задач.

5. Встановлено, що одним із найважливіших етапів взаємодії працівника із соціального забезпечення і клієнта є професійна рефлексія, яка забезпечує організацію мислення і діяльності фахівця. На підставі існуючих моделей свідомості й діяльності, професійної самосвідомості особистості та уявлення про трикомпонентну структуру професійної інтеракції у соціальній роботі, ми визначили основні рівні розгортання рефлексії в ході вказаного виду взаємодії, яка побудована як складна система запитань. На першому етапі налагоджується взаєморозуміння партнерів задля адекватного відображення змісту проблемної ситуації та виявляються можливі суперечності. На другому етапі відбувається проблематизація, усвідомлення недостатності наявних уявлень і здатностей, здійснюється пошук нових способів перетворення ситуації, у т.ч. пошук якісно інших рефлексивних засобів відображення проблемного змісту, розробка та узгодження плану спільних дій. Третій етап забезпечує реалізацію знайденого принципу рішення і пов'язаний з визначенням цілей щодо зміни проблемної ситуації, щодо взаємодії з партнером та щодо особистісної здатності діяти новим способом (самовизначення).

6. Характерною рисою будь-якого різновиду соціальної роботи є її двосторонній характер: вона передбачає взаємодію фахівця з клієнтом, що

відбувається у певних соціальних, психологічних, матеріальних умовах. Наскільки б активно не прагнув фахівець допомогти клієнту, якщо при цьому не буде його зустрічної активності, діяльність буде малоефективною. При реалізації задачного підходу у процесі надання соціальної послуги здійснюється не просто вплив працівника із соціального забезпечення на клієнта, а й відбувається міжособистісна взаємодія, реалізується єдність професійних та особистісних впливів, у результаті чого в клієнта з'являється прагнення до самостійного вирішення власних проблем та відбувається оволодіння ним відповідними вміннями та навичками.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ПРАЦІВНИКА ІЗ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПОЗИЦІЙ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ

3.1 Психологічна грамотність працівника із соціального забезпечення як складова його професійної культури та основа ділової взаємодії із клієнтом

Успішність професійної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки індивідуально-психологічні особливості фахівця відповідають вимогам професії, наскільки повно особистість сприймає цінності, традиції, норми і правила поведінки, відпрацьовані у певному професійному середовищі. Це дає підстави говорити про специфіку культури різних професійних груп людей.

Особливе значення для України має новостворений інститут соціальної роботи, зорієнтований на сприяння особистості в задоволенні її потреб та реалізації можливостей в усіх сферах життєдіяльності для успішної адаптації до умов і вимог сучасного суспільства [50]. У зв'язку з цим зростає увага до професійної грамотності як до фахівців із соціальної роботи в цілому так і працівників із соціального забезпечення зокрема.

Соціальна робота являє собою один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері людина-людина та належить до найважливіших «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних ризиків у соціальній роботі, зокрема, синдрому «вигорання» через особисту незахищеність фахівця, а тому вимагає від нього певних професійно важливих якостей, високого рівня особистої зрілості та професійної культури.

У психологічних дослідженнях культура особистості розглядається як «система знань, поглядів, переконань, умінь, навичок, що сприяють використанню накопиченої соціальної інформації і трансляції її у всі аспекти життєдіяльності» [40, с. 5]; як особистісне утворення, системи норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини.

Теорія та практика певної професії як система знань, умінь і навичок є феноменом культури, що дає підстави стверджувати існування професійної культури. За визначенням, яке надає культурологічний словник, професійна культура «характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні» [6, с 173]. На думку А.Й. Капської, професійна культура, крім необхідних знань, умінь та навичок включає в себе певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності [39].

Наявні професії, у сфері діяльності яких чітко не розмежовуються різні підсистеми загальної культури особистості. Однією з них є професія соціального працівника, для якого поняття «професійна культура» є ширшим, порівняно з культурою професійної праці, оскільки цілий ряд особистісних якостей, зокрема морально-духовних, проявляються ним і за межами професійної діяльності.

Для розуміння її сутності важливим є застосування декількох підходів: аксіологічного, особистісного та діяльнісного. Аксіологічний підхід до визначення поняття «професійна культура соціального працівника» дозволяє виявити цінності, на які орієнтується соціальна робота; діяльнісний - досліджувати засоби і способи соціальної роботи як діяльності, що забезпечує реалізацію цих цінностей; особистісний - виявити актуальні властивості особистості соціального працівника-професіонала як суб'єкта, що саморозвивається [71].

Спираючись на теоретичні розробки дослідників, довідникові джерела з культурології, можна визначити професійну культуру як невід'ємну частину загальної культури особистості, складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи спеціальних професійних знань, умінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця з соціальної роботи.

На основі досліджень В.А. Нікітіна, А.О. Деркача, Л.С. Колмогорової В.В. Рибалки, А.Й. Капської, О.Г. Карпенко виокремимо основні складові професійної культури соціального працівника, якими є: професійна грамотність, професійна компетентність, мотиваційно-ціннісний та емоційно-почуттєвий компоненти. Слід враховувати, що ці компоненти професійної культури в цілому взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємообумовлені.

З психології добре відомо, що успішне розв'язування працівником із соціального забезпечення професійних проблем залежить від його психологічної освіченості і культурності: наскільки глибоко і всебічно він розуміється у психічному світі своїх клієнтів, наскільки спроможний внутрішнім поглядом охопити неповторність і багатогранність індивідуальності кожного: «...психологічна культура соціального працівника – складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи психологічних знань, умінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця» [97]. Але для цього навіть ґрунтовних наукових знань недостатньо. Потрібна професійна майстерність, помножена на життєву мудрість. Адже можна знати, а не вміти, і можна вміти, та не розуміти, з чим саме маєш справу конкретно в той чи інший момент професійної взаємодії.

Ми не виключаємо в теоретичному плані наявності. Працівник із соціального забезпечення у своїй професійній діяльності в основному поєднує функції педагога, психолога та соціолога, тому правомірним буде розглядати психологічну культуру в якості провідної професійної культури фахівця соціальної сфери, основу якої становлять соціально-психолого-педагогічні цінності соціальної роботи.

У наукових працях складові психологічної культури визначені Колмогоровою Л.С. наступним чином: 1) психологічна грамотність; 2) психологічна компетентність; 3) ціннісно-смысловий компонент; 4) рефлексія; 5) культуру творчість [39].

На нашу думку, у контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує саме перший рівень психологічної культури – психологічна грамотність – комплекс психологічних знань, вмінь та навичок, що їх напрацювала психологічна наука до сучасного часу; людина, яка претендує на психологічну грамотність, має володіти цим комплексом, її психологічний кругозір має також постійно розширюватися, щоб людина перебувала в курсі сучасних поглядів науки.

Так, професор А. В. Фурман вважає, що на сьогодні *психологічно грамотною* може вважатися тільки та людина, яка: а) опанувала фундаментальними теоретичними знаннями (закони, закономірності, механізми, поняття, факти) у сфері сучасної психології, б) уміє застосовувати їх під час психологічного аналізу різних соціальних ситуацій, індивідуальної та групової поведінки, в) володіє достатнім набором норм організації науково-дослідної та освітньо-практичної діяльності з людьми, у тому числі знає і дотримується принципів і вимог професійної етики, г) виробила й керується вищими гуманними і моральними цінностями у здійсненні власної соціально-психологічної роботи на теоретичному, проектному та досвідному рівнях збагачення соціокультурного оточення. Іншими словами, мовиться про високопрофесійне розв'язання *соціально-психологічних проблем* у роботі з людьми, коли важливо не стільки знати, а й уміти, не стільки адаптувати

різноманітну психологічну інформацію до оточення, скільки толерантно обстоювати духовні ідеї та ідеали, формувати благородні установки і переконання, збагачувати міжособистісні взаєностосунки демократичним, гуманістичним, паритетним змістом [97].

Професором А. В. Фурманом створена *класифікація показників* культурно-психологічної грамотності фахівців людинознавчих професій, яка типологічно поділена на три різновиди [97, С. 134 – 135]:

1) *психолого-професійна майстерність*, яка ґрунтується на низці високорозвинутих здібностей: а) глибоко розуміти почуття і думки інших людей (емпатія), б) гнучко вибудовувати стратегію актуальної розвивальної взаємодії (динамізм), в) володіти собою у стосунках як з різними категоріями клієнтів вцілому, так і з кожним, хто потребує допомоги зокрема (емоційна стійкість), г) самореалізуватися в паритетній професійній співдіяльності на тлі утвердження власної позитивної Я-концепції (самоактуалізація), д) здійснювати повнозмістове самоусвідомлення ефективності своїх професійних взаємин із клієнтами (рефлексивне управління). Цей різновид грамотності характеризується співпаданням найкращих завдань, планів, проектів і навіть мрій соціального працівника з явно унікальними, талановитими результатами його діяльності, а також потрійним конструктивним впливом у кожний момент взаєностосунків – на обставини і ситуації, внутрішній світ учня і власну психодуховність. Тоді, щонайперше, він оцінює себе через формат можливостей, готовностей і вчинкових діянь. Звідси, власне, його межова відкритість проблемному світу, позитивним переживанням і думками, високе вдоволення працею, радість від спілкування з оточуючими.

2) *професійна компетентність*: а) доброзичливий стиль мислення і поведінки дипломованого спеціаліста, б) висока толерантність, повага і водночас відкрита вимогливість до клієнтів, в) орієнтація на власний досвід роботи під час аналізування, проектування та розв'язування психологічних задач і проблем, г) здатність до об'єктивної самооцінки і самоконтролю в

будь-яких ситуаціях міжособистісних взаємин, д) соціально-психологічне вивершення у професійній співдіяльності з клієнтом за усталеним етичними нормами і неписаними правилами. Зазначений вид грамотності забезпечує позитивний результат професійного впливу соціальних працівників на клієнтів.

3) *професійна обізнаність*, котра характеризує соціального працівника виключно як фахівця, котрий здатний надавати необхідну інформацію або наперед визначений вид допомоги. У цій ситуації його мало цікавить внутрішній світ клієнта, його реальне мотиваційне, пізнавальне, емоційне, вольове та духовне наповнення. Такий соціальний працівник прагне уникати міжособистих ускладнень, а його функціонально-рольова обмеженість компенсується чітким набором стереотипів і норм, за якими проектується і здійснюється діловий та інформаційний обмін з клієнтами. Такий фахівець дуже часто живе у своєму локальному світі перевірених знань, ефективних умінь і методів, близьких та очевидних ідеалів, оцінок, переконань. Йому важко сприймати все нове та незрозуміле, а будь-які інноваційні нововведення для нього – справа марна та малоперспективна.

На жаль, сьогодні в Україні достатньо мало фахівців у соціальній сфері, котрих можна вважати дійсно психологічно грамотними і професійно компетентними, адже поза їхньою увагою часто залишається ситуативна складова проблемно-задачного ставлення до світу, котра характеризується безперервним взаємодоповненням зовнішнього (середовищного) і внутрішнього (особистого) аспектів соціального життя людини. Це означає, що більшість із працівників людинознавчих професій залишаються лише зовнішньо причетними до проблем, які їм доводиться вирішувати допомагаючи клієнтам. Не знаючи закономірностей протікання основних етапів мислєдіяльності при розв'язуванні складних проблемних задач, які постійно постають перед людиною у різноманітних життєвих ситуаціях, фахівець, відповідно, не може достатньо чітко та компетентно навчити інших долати труднощі.

3.2. Організація і зміст експериментального дослідження

Наше дипломне дослідження мало теоретико-експериментальний характер і проводилося у два етапи:

1) *теоретичний етап* – була визначена сфера і проблема дослідження; вивчалася психолого-педагогічна, методична література з даної теми; аналізувалася робота працівників із соціального забезпечення у контексті здійснення їх професійної взаємодії із клієнтами; формулювалася мета та завдання дослідження;

2) *експериментальний етап* - здійснювався за наступними етапами:

- діагностичний – за допомогою авторського тесту “*Хто підніме папірець?*” (А. В. Фурман) [97], здійснювалася проблемно-ситуативна (розвивальна) діагностика психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення, результати якої виявили значні утруднення, з якими зіштовхувалися фахівці під час розв’язування складних проблемних ситуацій, як першооснови успішної організації ділової взаємодії із клієнтами;

- власне формуючий експеримент, в процесі якого застосовувався рефлексивно-цільовий тренінг, а також проводилися лекційні заняття, за основу яких була взята авторська система підготовки фахівців соціогуманітарної сфери А. В. Фурмана [96] щодо формування соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення;

- констатуючий – виявлялася ефективність запропонованого підходу через порівняння даних обстеження у експериментальній групі до і після виконання тренінгової програми;

- теоретико-узагальнюючий – основна увага спрямовувалася на теоретичний аналіз і узагальнення результатів експерименту, оформлення роботи та з’ясування подальших перспектив розробленої.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільського міського територіального центру соціального обслуговування населення. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 20 працівників із

соціального забезпечення з різним стажем роботи, рівнем освіти та різного віку, котрі були поділені нами на дві групи - експериментальну А та контрольну Б.

На діагностичному етапі нашого експериментального дослідження спочатку усім фахівцям було запропоновано пройти авторський тест А. В. Фурмана “*Хто підніме напірець?*”, який допомагає виявляти не тільки культурно-психологічний потенціал соціального працівника, а й розвиває його професійне мислення, емпатійну грамотність, соціально-вартісні та духовно-креативні складові його позитивного Я.

Автор тесту переконаний, що початковим моментом мисленнєвого процесу є *задачно організована проблемна ситуація*: “Мислити людина починає тоді, коли в неї з’являється потреба щось зрозуміти. Мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленнєвий процес; він завжди спрямований на розв’язання певної задачі” [100, с. 56].

У першому розділі нами було зазначено, що задачі бувають зовнішні, які існують (випадково виявлені чи спеціально задані) об’єктивно, поза розв’язувачем та внутрішні, що функціонують як *Я-проблеми*, тобто як прийняті та ідентифіковані із системою своїх цілей власні потоки пошукової діяльності особистості. Виходячи з цього положення А. В. Фурман зазначає, фахівець соціальної сфери може вважатися психологічно грамотним лише тоді, коли він постійно перебуває у ситуації *проблемно-задачного ставлення до світу*, котра характеризується безперервним взаємодоповненням зовнішнього (середовищного) і внутрішнього (особистого) аспектів соціального життя людини.

На думку автора центральною ланкою такого процесу є внутрішня проблемна ситуація – організована сукупність умов і засобів розгортання пошукової продуктивної активності і спрямованої мислєдіяльності, яка забезпечує рівновагу між людиною і світом шляхом відкриття нових явищ, їх

властивостей, відношень, ознак. Її функціонування у психічному світі особи з моменту неявного зародження і до моменту повного зняття має двофазний (формування і переборення) характер: перша активізує перебіг самозорганізованого цілісного перебігу процесів розвитку і функціонування вмотивованої пошукової активності, друга – усунення та зняття інтелектуального напруження і внутрішнього дискомфорту. “Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального пошуку, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв’язання” [97, с. 141].

Науковець зауважує, що повний функціональний цикл внутрішньої проблемної ситуації містить чотири етапи (виникнення – становлення – розв’язування – зняття), на початку яких розвивається *проблемогенна ситуація*, а в кінці – *постпроблемна*, повно переборена особою. Серед загальних закономірностей психозмістовного наповнення зазначених етапів основними є три: а) єдності і взаємодоповнення джерел і форм проблемності, б) різноманітності форм вияву пошукової пізнавальної активності, в) діалектичності процесів розвитку і функціонування проблемної ситуації [97, с.141].

Подвійне ситуативне спричинення проблем і задач вказує на те, що процес їх виникнення відбувається тільки на певних стадіях розгортання пізнавального процесу у внутрішньому світі людини. Так, пізнавальна потреба, астимулюючи пошукову активність, деталізується через пізнавальний мотив, а останній у вигляді проблеми наближає момент відкриття особою суб’єктивно нового знання, сприяє визначенню нею власної мети, й відтак – постановці конкретних задач. При цьому “найперша ознака думуючої людини – бачити проблеми там, де вони є” [97, с. 142].

У ситуаціях організованого та тимчасового навчання саме на основі зовні створеної чи змодельованої проблемної ситуації формулюється проблема і водночас одне, або декілька проблемних запитань, а згодом –

задача. З іншого боку, “внутрішня проблемна ситуація не завжди зникає навіть у задачі й може існувати як поза, так і всередині процесу її розв’язування, що здебільшого по-різному відбивається на пошуковій активності і продуктивності мисленнєвої діяльності” [97, с. 142]. При цьому, у випадку коли педагогічні ситуації і психологічні задачі ставляться зовні, тобто в готовому, сформульованому вигляді, то процес мислення розпочинається із *суб’єктного прийняття* людиною задачі, що стала її власною, життєво значущою. В іншому разі вона залишиться нав’язаною зовні задачею, яка буде відкинута і не розв’язуватиметься. Показником прийняття задачі є прагнення змінити формулювання окремих її умов, одні слова і вислови замінити іншими, деталізувати чи конкретизувати ситуацію та вимоги задачі. У зв’язку з цим проф. Г.О. Балл пише: “Розв’язувана людиною внутрішня задача, що виникла в результаті прийняття зовнішньої здебільшого відрізняється від останньої змістом. Тобто відбувається явище, відоме під назвою *довизначення*. Зміст внутрішньої (довизначеної) задачі залежить від цілей, до яких прагне дана людина, знань і вмінь, якими володіє, тощо. Нерідко запропонована ззовні задача змінюється під їх впливом настільки сильно, що кажуть про підміну цієї іншою, або про так зване *перевизначення* задачі” [7, с. 9]. Отож завжди є чотири варіанти виходу із будь-якої життєвої проблемної ситуації: **Р** + – розв’язати проблемну задачу позитивно, **Р** – – негативно, **Зн** + – зняти проблемну задачу позитивно, **Зн** – – негативно .

Проблемно-ситуативний підхід в науковому обґрунтуванні розвивальної психодіагностики виправданий не лише теоретично та методологічно, а й емпірично, досвідно, оскільки використовує основні засоби встановлення природного діалектичного зв’язку психосоціальних теорій і соціальної практики, а саме виявляє і відстежує розвиток та функціонування *джерел* (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-смілова суперечність) і *форм* (задача, запитання, проблема, діалог, проблемна ситуація та ін.) *внутрішньої проблемності*. Тому моделювання

проблемних педагогічних та освітніх ситуацій у процесі професійної підготовки соціального працівника – важлива умова оволодіння ним методами успішного психологічного впливу на клієнтів. Ось чому ефективний соціальний працівник – це обов’язково практичний психолог, діяльність якого наповнена гуманістичним змістом, характеризується очевидною психокультурною грамотністю, є своєрідним особистим взірцем конкретної громадянськості, духовності і мудрості. Все це в сукупності й дає змогу психологічно грамотним соціальним працівникам завжди виявляти найкращі виходи-розв’язки з буденних скрутних ситуацій та обставин [97, с. 144].

У процесі проходження соціальними працівниками зазначеного авторського тесту їм було запропоновано 10 проблемних ситуацій, кожна з яких має вісім виходів-розв’язків, а кожний такий вихід, зі свого боку, є рівноцінним за психологічними критеріями і являє собою окрему *психологічну задачу*, що вичленяється з того чи того поля (контексту) змодельованої ситуації. Отож, тест містив 80 психологічних задач. Заповнюючи бланк відповідей, слід було пам’ятати, що існує всього два варіанти вибору відповідей із восьми: **варіант А** відповідає прийняттю *оптимального психолого-педагогічного рішення*, **варіант Б** – *близького до оптимального*. Тому в бланку відповідей закреслювалося для кожної ситуації дві клітинки для цих варіантів (додаток А).

Водночас як виняток працівники із соціального забезпечення могли запропонувати до окремих проблемних ситуацій свій вихід чи розв’язок, якщо їх не влаштовували запропоновані. Тоді його треба було записати у нижній частині бланку відповідей біля номера відповідної ситуації як дев’яту версію розв’язання змодельованої психологічної задачі.

На початку діагностики було рекомендовано уважно проаналізувати кожну відповідь, зіставляти між собою всі можливі варіанти-ходи, адже невибір відповіді – також інтелектуальна діяльність особистості над розв’язанням психологічної задачі.

Процедурна схема кількісно-статистичної обробки одержаних результатів полягала у наступному. Наявність ключа (*додаток Б*), що створений на основі психологічного аналізу ефективності ситуативних виходів-розв'язків, дає змогу кожному розв'язку дати цілком аргументовану оцінку – від -3 балів до $+3$. Тому, незважаючи на якість психолого-педагогічного розв'язку (А чи Б), всі позитивні та негативні оцінки підраховуються як звичайна математична сума. Одержаний доданок – це і є *первинний показник* рівня культурно-психологічної грамотності, або, так звана, “*сира*” оцінка, з якою проводяться відповідні математичні операції та аналітичні дії.

У результаті здійсненої діагностики були отримані наступні результати (табл. 3. 1 та табл. 3.2): лише по одній особі і в експериментальній і в контрольній групах показали високий та вище середнього рівень соціально-психологічної грамотності, у 2 осіб з експериментальної та у однієї з контрольної групи цей рівень виявився середнім.

Таблиця 3.1

Результати обстеження соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення управління соціальної політики Тернопільської міської ради за авторським тестом А. В. Фурмана «Хто підніме папірець» (діагностичний етап – експериментальна група А, вибірка 10 осіб)

| Первинна оцінка, бали (x) | Рівні соціально-психологічної грамотності соціальних працівників |
|----------------------------------|---|
| 30 | – високий (1 особа) |
| 28 | – вище середнього (1 особа) |
| 25 24 | – середній (2 осіб) |
| 23 22 | – нижче середнього (3 осіб) |
| 21 | – низький (1 особа) |
| 19 | – дуже низький (1 особа) |
| 10 | – вкрай низький (1 особа) |

Таблиця 3.2

Результати обстеження соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення управління соціальної політики Тернопільської міської ради за авторським тестом А. В. Фурмана «Хто підніме папірець» (діагностичний етап – контрольна група Б, вибірка 10 осіб)

| Первинна оцінка, бали (x) | Рівні соціально-психологічної грамотності соціальних працівників |
|---------------------------|--|
| 30 | – високий (1 особа) |
| 28 | – вище середнього (1 особа) |
| 24 | |
| 23 | – середній (1 осіб) |
| 23 | – нижче середнього (4 особи) |
| 22 | |
| 21 | – низький (1 особа) |
| 19 | – дуже низький (1 особа) |
| 10 | – вкрай низький (1 особа) |

В обох групах було достатньо багато фахівців із рівнем соціально-психологічної грамотності нижче середнього (3 – у групі А та 4 – у групі Б), а загалом 6 осіб взагалі показали доволі невтішні результати діагностики (по 1 з обох діагностованих груп виявили низький, дуже низький та вкрай низький рівень соціально-психологічної грамотності). Це довело, що переважна більшість фахівців має доволі приблизне уявлення про те, як діяти у складних, проблемних ситуаціях, а відтак не може надати достатньо грамотної професійної допомоги людям, котрі звернулися до них по допомогу.

3. 2. Рефлексивно-цільовий тренінг формування соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення

Динамічний розвиток сучасної цивілізації вимагає інноваційних підходів у вирішенні традиційних питань буття, що постають у різних сферах життєдіяльності людини. Різноманітність освітніх технологій, сформованих в

минулому та привнесених сьогодні, дедалі більше орієнтується на суб'єкт-суб'єктний процес навчання, що передбачає взаємну активність учасників цього процесу. Володіння фаховими навичками та компетенціями, психологічна грамотність – основні вимоги, які висуваються сьогодні до соціального працівника. Але недостатність, а інколи і повна відсутність необхідного певного рівня професійних знань і вмінь у спеціалістів, котрі працюють у сфері людина-людина, вимагають свого негайного вирішення.

Досвід застосування активних форм навчання – тренінгів, ділових і рольових ігор, вирішення ситуаційних завдань, організація тематичних дискусій чи «мозкового штурму» та іншого швидко поширюється як у світі загалом, так і в Україні зокрема, але поряд з цим повсякчас виникають непрості запитання щодо можливостей та меж їх використання. Ці запитання стосуються насамперед методологічних засад, вихідних принципів та правил проведення тренінгових занять, методики створення програм тренінгів цільового призначення та визначення умов їх успішної практичної реалізації, оптимізації тренінгової роботи за рахунок підбору ефективних тренінгових вправ. Не менш гостро постає питання підготовки тренерів, забезпечення достатнього рівня професіоналізму в цій сфері діяльності.

Роль тренінгу особливо підвищується, коли мова йде про безперервну освіту дорослих. Як підкреслює Ю. Кулюткін [45, с. 52 – 66], саме тут спостерігається необхідність у проблемній побудові змісту освіти, яка базується на відтворенні (моделюванні, імітації) у навчанні типових практичних ситуацій, які характерні для реальної дійсності. Окрім того, у тренінгу врахована ще одна характерна тенденція освіти дорослих – зацікавленість у розвитку навичок групової роботи, відмінної від традиційних форм лекційно-семінарських занять. Можливості соціально-психологічного тренінгу значною мірою співпадають з вирішення прикладних проблем професійної орієнтації, адаптації до вимог професії і організації, засвоєння професійних та організаційних цінностей, опанування певною професією, систематичної перепідготовки та професійної адаптації.

На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що дозволяє розширено трактувати зазначений метод і позначати цим терміном сукупність різних форм, прийомів, способів і засобів, які використовуються в соціально-психологічній практиці [59]. Термін «тренінг» (від англ. *training*) має ряд значень: навчання, тренування, дресирування. Така багатозначність властива і науковим визначенням тренінгу. Наприклад, Ю.Н. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння складними видами діяльності. Досить часто тренінг розуміють як перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю [88].

У вітчизняній психологічній думці поширене визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, або соціально-психологічного тренінгу. Л. Петровська трактує соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, навичок та досвіду в галузі міжособистісного спілкування». Г. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання через комплекс завдань соціально-дидактичного спрямування [33]. А. Ситников дає таке визначення тренінгу: «Тренінги (навчальні ігри) є синтетичною антропотехнікою, яка поєднує в собі начальну та ігрову діяльність, що відбувається в умовах моделювання різноманітних ігрових ситуацій...». Під антропотехнікою автор розуміє галузь акмеологічної практики, спрямовану на перетворення природних здібностей людини та формування на їх основі культурного феномену професійної майстерності. Він виділяє три основних антропотехніки: наuczіння, учіння та гру.

Враховуючи вищезазначені особливості, специфічними рисами та парадигмами тренінгу вважається:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому допомога надходить не тільки (а іноді й не стільки) від ведучого групи, скільки від самих учасників;

- наявність більш-менш постійної групи (переважно від 7 до 15 осіб), що періодично збираються на зустрічі чи працюють безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);

- певна просторова організація (частіше за все – робота у зручному ізолюваному приміщенні, де учасники переважну частину часу сидять у колі);

- акцент на взаємовідносинах учасників групи для аналізу та розвитку в ситуації «тут і зараз»;

- використання активних методів групової роботи;

- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного та подій, які відбуваються в групі, вербалізована рефлексія;

- атмосфера розкнутості та свободи спілкування між учасниками групи, клімат психологічної безпеки [11].

Тренінг як форма навчання має істотні переваги перед іншими формами та видами навчання, особливо при підготовці представників професій, діяльність яких пов'язана з наданням соціальних та психологічних послуг клієнтам. В контексті освітнього процесу, тренінг певною мірою компенсує протиріччя:

- між системним використанням знань в регуляції професійної діяльності та їх засвоєнням по різних дисциплінах та кафедрах;

- між індивідуальним способом засвоєння знань і досвідом у традиційному навчанні та колективним характером майбутньої професійної діяльності, в якій постійно відбувається обмін інформацією та результатами діяльності на тлі визначених функціональних, міжособистісних і міжгрупових взаємозв'язків;

- між залученням до виконання професійної діяльності цілісної особистості спеціаліста і переважаючим інформаційним характером навчання, коли основне навантаження припадає головним чином на окремі психічні процеси (сприйняття, увагу, пам'ять).

Нівелювання цих протиріч стає можливе у тренінгу, коли набуття знань про професійну діяльність здійснюється безпосередньо в процесі їх практичного варіативного застосування, у складі групи, за умов негайного отримання інформації про ефективність діяльності.

Характеризуючи соціально-психологічний тренінг як інтерактивну форму навчання, маємо на увазі одночасне навчання та вирішення проблем, що виникають під час цього процесу. А це, як правило, процес перегляду установок, цінностей і переконань за постійної взаємодії нової інформації з уже відомою. Дискусії, ігри, моделювання та інші інтерактивні вправи забезпечують своєрідну базову модель, до якої можна «будувати» майбутні перспективи. Ці дії – «знайома територія»: їхні параметри задані, в них є ролі та правила, початок, кінець і чітко визначені наслідки. На їх фундаменті досить зручно будувати навчання, вони добре вписуються у різноманітні освітні програми.

Навчання інтерактивними методами має непрямий характер. Спочатку члени групи спілкуються між собою і з керівником групи. Потім їм пропонується осмислити набутий досвід – і власний, і оточуючих. Мета інтерактивного процесу – зміна та покращення моделей поведінки учасників. Аналізуючи свої реакції і реакції партнерів, учасник змінює свою модель поведінки та усвідомлено засвоює її, що дозволяє говорити про інтерактивні методи не тільки як про інтерактивне навчання, а й як про виховання [33].

В інтерактивному процесі відбувається не навчальне заняття заздалегідь задану тему, а розгортається «саме життя», де учасники «проживають» конкретну подію, сплановану, структуровану, концентровану. Все відбувається «тут і зараз», а не розтягнуто в часі, потім усе осмислюється. При цьому кожна використовувана методика виконує свою функцію – і її вплив на учасників може бути найрізноманітнішим, часто не передбачуваним. Саме тому одна з основних вимог під час використання інтерактивних методів – досвід тренера в групових інтерактивних методах [3, с. 51 – 54].

Таким чином, можна виділити основні принципи інтерактивного навчання:

1. Навчання – добровільний процес.
2. Відповідальність підвищує ефективність навчання.
3. Навчання будується на базі вже існуючих знань.
4. Навчання будується за принципом «від простого до складного».
5. Кожен засвоює матеріал у прийнятному йому темпі.
6. Люди вчаться краще, коли виконують дії [11].

Вказані принципи обумовлюють переваги тренінгу як інтерактивної форми навчання:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних стосунків;
- група є відображенням суспільства в мініатюрі;
- у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, що значно підвищує ефективність оволодіння новим досвідом;
- у групі людина може отримувати нові знання, вміння, навички, експериментуючи з різноманітним матеріалом;
- у групі людина може отримувати зворотний зв'язок і підтримку з боку інших членів групи [72].

Потреба використання тренінгових технологій навчання постає особливо гостро при підвищенні кваліфікації спеціалістів, що працюють у сфері «людина – людина», у даному випадку, соціальних працівників. Саме тому експериментальна частина дослідження була зорієнтована на виявлення освітніх можливостей соціально-психологічного тренінгу у сфері формування психолого-педагогічної грамотності соціальних працівників

Серед багатьох різновидів соціально-психологічних тренінгів ми зупинилися на рефлексивно-цільовому, котрий, на нашу думку, найбільш прийнятний для формування соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення.

За формою проведення цей тренінг належить до групових методів активного навчання, які мають значні переваги у порівнянні з індивідуальними формуючими прийомами.

Методологічною основою рефлексивно-цільового тренінгу є кілька методологічних принципів, у межах яких здійснюються сучасні психологічні дослідження.

Насамперед, це *суб'єктно-діяльнісний підхід*, впроваджений у психологію С. Рубінштейном і розвинений К. Абульхановою-Славською та В. Брушлинським. Він базується на наступних положеннях.

1. Суб'єкт – це онтологічна властивість людини, він безперервно існує і розвивається. Суб'єкт керує діяльністю та іншими формами активності [1]. Це положення суперечить уявленням Л. Виготського і О. Леонтьєва, які вважали, що суб'єкт підпорядковується діяльності, а тому може з'являтися і зникати разом з нею. Вирішення цього протиріччя у межах суб'єктно-діяльнісного підходу вимагає визнання існування у індивіда в будь-який момент принципової здатності, спроможності бути свідомим суб'єктом своїх дій. У цьому розумінні суб'єктність є сутнісною характеристикою людського способу існування. Проте актуалізація і виявлення суб'єктних властивостей індивідом може не відбуватися у реальному процесі активності в окремі її моменти. Але уникнення свідомої суб'єктної дії також є результатом самовизначення і волевиявлення суб'єкта. Це узгоджується з положеннями екзистенціальної психології про авторство і відповідальність людини у всіх її психічних проявах (Ж.-П. Сартр, І. Ялом) та теорії вчинку М. Бахтіна про „не-алібі у бутті”.

2. Суб'єкт проявляється у пізнавальному, дієвому та етичному ставленні до світу [14]. Етичне ставлення полягає у визнанні іншої людини вільною, тобто такою, що має право на самовизначення. Це положення одне з найважливіших для розуміння соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності, а його ставлення до клієнта – як етичного за своєю природою.

3. Однією з найважливіших характеристик суб'єкта є його відповідальність, пов'язана із здатністю детермінувати події. За С. Рубінштейном, відповідальність – це втілення істинного, глибокого і принципового ставлення суб'єкта до життя, це відповідальність за все здійснене чи не реалізоване.

4. Суб'єкт здатний до творчої самодіяльності й саморозвитку. Тому він виступає джерелом перебудови буття і власного життя, а також своєї діяльності та внутрішнього світу (В. Татенко).

5. Активність суб'єкта виявляється у знаходженні й усвідомленні протиріч життєдіяльності та їх розв'язуванні (К. Абульханова-Славська) [1]. Це досягається завдяки здатності суб'єкта ставати у диспозицію до реальних умов життєдіяльності.

В основі аналізу фактора професійного цілепокладання (а також цілеутворення і цілереалізації) (див. розділ 2), який скеровує мисленнєву діяльність соціального працівника під час вирішення проблемних професійних ситуацій, лежить *особистісно-орієнтований підхід* (І. Бех, Г. Балл, В. Рибалка, С. Подмазін). Стосовно професійної діяльності цей підхід виявляється в настанов, які визначають ставлення соціального працівника до клієнта і мають конкретно-практичне втілення у таких особливостях професійної позиції, як децентрація, прийняття індивідуальності й суб'єктності кожного клієнта, спрямованість на діалогічну взаємодію, паритетність, емпатійність тощо.

Вивчення процесуальної будови вирішення професійних задач і проблемних ситуацій базується на діяльнісному підході О. Леонтєва, згідно з яким він розглядається у контексті цілепокладання, утворення зв'язку „мета – мотив”, здійснення дій та операцій, спрямованих на вирішення задач, контроль та оцінку дій. Тому в основі емпірично-технологічних розробок, на яких ґрунтується наша робота, лежить *задачний підхід*.

Цілісна будова рефлексивно-цільового тренінгу містить у собі заходи, спрямовані на актуалізацію і проробку різних змістових аспектів професійної

діяльності, професійного спілкування, професійного мислення, професійних та життєвих переконань учасників, їх самосвідомості. В якості феноменів, що аналізуються в процесі тренінгових занять, можуть бути професійні та життєві цінності учасників, їх образ себе, засоби діяльності та спілкування. Весь цей психологічний матеріал стає основою для рефлексивної активності групи і кожного окремого соціального працівника.

Отже, змістовий аспект роботи тренінгової групи забезпечується: проробкою професійних ситуацій, що складають невдалий або проблемний професійний досвід учасників; актуалізацією основних професійних стереотипів і штампів, що не дозволяють реалізувати творчий потенціал працівника із соціального забезпечення; програванням різних моделей стосунків з клієнтами та побудовою на цьому досвіді нової системи відносин; „проживанням” різних рольових позицій, з якими може зіштовхуватися соціальний працівник при взаємодії із різними клієнтами, і пошуком найоптимальніших способів налагодження цієї взаємодії; виокремленням і операційним розгортанням всіх етапів процесу прийняття рішення.

Останній момент є одним із найсуттєвіших у тренінгу, оскільки формування вмінь, що забезпечують процес прийняття ефективних професійних рішень, можливе лише у спеціально організованій навчально-тренінговій діяльності, де вироблення кожної операції і дії стає окремою „навчальною задачею”. Отже, важливий етап рефлексивно-цільового тренінгу складають вправи, спрямовані на проробку дій і операцій, що лежать в основі продуктивної постановки проблеми і формулювання мети, вироблення альтернатив рішення, їх критичної оцінки і порівняння на основі розгорнутої аргументації, формулювання змісту вибору і його обґрунтування.

Особлива увага приділяється розвитку рефлексивних процесів, тобто уміння виокремлювати, ідентифікувати і формулювати різні смислові домінанти у змісті рішення (на матеріалі продуктів власної активності й активності інших учасників), а також навички виконання, оцінки і

самооцінки дій, що забезпечують функціонально-операційний аспект процесу прийняття рішення (постановку проблеми, мети, формування альтернатив тощо). В основі розвитку рефлексії лежить осмислення і переосмислення, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку соціального працівника.

Оскільки основним завданням тренінгу є розвиток і формування у працівників із соціального забезпечення дій, які складають діяльнісну будову процесу прийняття рішень, що забезпечується механізмами цільової детермінації, особливо акцентувався етап вибору і постановки мети рішення. Мета – це уявлення про результат, який бажає отримати фахівець, тому визначення її змісту вимагає спеціальної свідомої і рефлексивної мисленнєвої активності. В ході дослідження ми встановили, що уявлення про мету своїх дій майже не усвідомлюється фахівцями; не завжди і перші спроби відрефлексувати і сформулювати мету в умовах спеціальних вправ є вдалими. Найскладнішим моментом для тут є усвідомлення, рефлексія власного домінуючого мотиву, що наповнює мету певним змістом („Що саме я хочу отримати?“), а також розуміння скеровуючої ролі обраної мети на подальше рішення і на кінцевий результат дій. Важливе значення має тут і вербальне формулювання мети, яке відпрацьовується у випадку необхідності за допомогою групи.

При здійсненні формувального етапу експерименту в роботі з групами було реалізовано дві паралельних програми: так, у експериментальній групі А було проведено чотири тренінгових заняття, змістове наповнення яких було сформоване на основі *проблемно-ситуативного підходу розробленого професором А. В. Фурманом*, перевагою якого є поєднання теоретичного та методологічного, емпіричного та досвідного компонентів, оскільки використовує основні засоби встановлення природного діалектичного зв'язку психосоціальних теорій і професійної практики, а саме виявляє і відстежує розвиток та функціонування *джерел* (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-смилова суперечність) і *форм*

(задача, запитання, проблема, діалог, проблемна ситуація та ін.) *внутрішньої проблемності* [97]. У контрольній групі Б тренінгові заняття не проводилися, але учасникам було запропоновано відвідати декілька лекційних занять, тематика яких включала основні засадничі положення задачного підходу, але лише у теорії.

Провівши контрольне дослідження, можемо констатувати, що у експериментальній групі, де при формуванні соціально-психологічної грамотності використовувались тренінгові форми роботи (табл. 3.3) спостерігався доволі значний ріст її рівня у порівнянні із діагностичним етапом дослідження. Так, наприклад, з'явився фахівець із дуже високим рівнем соціально-психологічної грамотності, зросла кількість осіб з високим та вище середнього рівнем соціально-психологічної грамотності (3, 4 осіб відповідно порівняно із 1, 1 особою доекспериментального етапу). В той же час, скоротилася кількість працівників із соціального забезпечення з рівнем соціально-психологічної грамотності нижче середнього (з 3 до 1 особи), а діагностованих із низьким, дуже низьким та вкрай низьким рівнем загалом не було виявлено.

У той же час у контрольній групі Б результати були не такі помітні, хоча так само спостерігалася дещо позитивна тенденція до змін (табл. 3.4.). Насамперед, слід відмітити відсутність фахівців, котрі показали вкрай низький результат діагностики.

Таблиця 3.3

Результати обстеження соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення управління соціальної політики Тернопільської міської ради за авторським тестом А. В. Фурмана «Хто підніме папірець»(контрольне обстеження – експериментальна група А, вибірка 10 осіб)

| Первинна оцінка, бали (x) | Рівні соціально-психологічної грамотності соціальних працівників |
|---------------------------|--|
| 33 | – дуже високий (1 особа) |
| 31 | - високий (3 осіб) |
| 30 | |
| 30,29 | – вище середнього (4 осіб) |
| 29 | – середній (1 особа) |
| 28 | |
| 28, 26, 22 | – нижче середнього (1 особа) |

Таблиця 3.4

Результати обстеження соціально-психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення управління соціальної політики Тернопільської міської ради за авторським тестом А. В. Фурмана «Хто підніме папірець» (контрольне обстеження – контрольна група Б, вибірка 10 осіб)

| Первинна оцінка, бали (x) | Рівні соціально-психологічної грамотності соціальних працівників |
|---------------------------|--|
| 30 | – високий (1 особа) |
| 25 | |
| 26 | – вище середнього (1 особа) |
| 25 | |
| 24 | – середній (3 осіб) |
| 23 | |
| 22 | – нижче середнього (3 осіб) |
| 22 | |
| 21 | – низький (1 особа) |
| 19 | |
| | – дуже низький (1 особа) |

Таким чином, проведене дослідження підтвердило виключні можливості проведених тренінгових заняття, змістове наповнення яких було сформоване на основі *проблемно-ситуативного підходу розробленого професором А. В. Фурманом* та його центральної ланки – авторського тесту «Хто підніме папірець», який оптимальним чином поєднує теоретичні здобутки та практичні напрацювання сучасної психологічної науки та концентрує їх навколо конкретної низки практичних проблем соціогуманітарної сфери. Пропонований нами задачний підхід дає змогу не лише здобувати теоретичні знання та надавати готову інформацію клієнту, а й «...переводити це знання на мову практичних дій, рішень і вчинків, а тому спонукає соціального працівника, особливо вмотивованого і творчого, до проектування власних проблемних ситуацій, створення професійних планів і програм, вироблення ефективних психологічних версій і тактичних впливів як засобу формування професійних якостей фахівців соціальної сфери». [97, с. 140]. Відтак, задачна організація роботи працівника із соціального забезпечення дозволяє досягнути основної мети професійної діяльності – шляхом постійного стимулювання у собі критичного, проблемного ставлення до себе і оточуючих, вчитися вирішувати складні, насамперед, власні життєві ситуації та на основі цього гнучко вибудовувати стратегію рефлексивного

впливу на клієнта, пропонуючи йому не просто готові рішення, а психологічні інструменти, за допомогою яких він у подальшому зможе обійтися без професійної допомоги.

Висновки до третього розділу

1. Соціальна робота в цілому та соціальне забезпечення зокрема – один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері людина-людина та належить до найважливіших «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних, зокрема, синдрому «вигорання» через особисту незахищеність фахівця, а тому вимагає від нього певних професійно важливих якостей, високого рівня особистої зрілості та професійної культури.

2. На основі ґрунтовного теоретичного аналізу було визначено, що у контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує саме перший рівень психологічної культури працівника із соціального забезпечення – його *психологічна грамотність* – знання певних закономірностей професійного виявлення та розв'язання *соціально-психологічних проблем* клієнтів, вміння на основі налагодження паритетних, розвивальних, гуманістично спрямованих професійних взаємин, шляхом правильно побудованої системи запитань адаптувати різноманітну психологічну інформацію до потреб кожного з них, ненав'язливо, але переконливо обстоювати духовні ідеї та ідеали, сприяти формування соціально-орієнтованих установок та переконань.

3. Методологія дипломної роботи включає розроблення програми емпіричного дослідження психологічної грамотності працівника із соціального забезпечення, яка складається з двох частин: констатуючого та формуючого експериментів.

4. Методика реалізації психологічного експерименту складається з трьох етапів: перший етап – констатуючий експеримент першого порядку, спрямований на встановлення існуючих на момент експерименту характеристик та властивостей досліджуваного явища та полягав у тому, що за допомогою авторського тесту *“Хто підніме напірець?”* (А. В. Фурман) здійснювалася проблемно-ситуативна (розвивальна) діагностика психологічної грамотності працівників із соціального забезпечення, результати якої виявили значні утруднення, з якими зіштовхувалися фахівці під час розв’язування складних проблемних ситуацій, як першооснови їх соціально-психологічної грамотності; - формуючий експеримент, в процесі якого застосовувався рефлексивно-цільовий тренінг, а також проводилися лекційні заняття, за основу яких був взятий задачний та авторський підхід А. В. Фурмана; - третій етап – констатуючий експеримент другого порядку, який дав змогу порівняти результати отриманих даних доекспериментального та після експериментального тестування; - четвертий етап – обробка та інтерпретація отриманих результатів.

5. У процесі соціально-психологічного аналізу виявлено, що після введення тренінгових умов у більшості працівників із соціального забезпечення (експериментальна група) спостерігалось достатньо значне підвищення рівня психологічної грамотності, що проявлявся у тому, наскільки чіткіше, оптимальніше та ефективніше вони приймали рішення та описували власний шлях пошуку напрямів і засобів виходів-розв’язків у пропонованих проблемних ситуаціях, зняття проблем, задач, запитань. Таким чином була доведена ефективність запропонованої програми.

ВИСНОВКИ

1. Задачна організація притаманна усій людській життєдіяльності, а особливого багатоканального задачного наповнення набувають організовані соціальні взаємостосунки між людьми, одними з яких є професійна взаємодія працівника із соціального забезпечення та клієнта.

2. Практика соціальної роботи може бути визначена як процес, в ході якого особи з соціальними проблемами вступають у взаємодію із фахівцями, які надають певні види соціальних послуг. При реалізації своєї професійної діяльності останні визначають і реалізують низку взаємопов'язаних цілей, що задані за конкретних умов та обставин її перебігу, тобто постійно намагаються знаходити найбільш оптимальні та ефективні для реальної професійної взаємодії з клієнтом способи розв'язання проблемних задач.

3. На жаль, сьогодні в Україні достатньо мало фахівців у соціальній сфері, котрих можна вважати дійсно психологічно грамотними і професійно компетентними, адже поза їхньою увагою часто залишається ситуативна складова проблемно-задачного ставлення до світу, котра характеризується безперервним взаємодоповненням зовнішнього (середовищного) і внутрішнього (особистого) аспектів соціального життя людини. Це означає, що більшість із працівників людинознавчих професій залишаються лише зовнішньо причетними до проблем, які їм доводиться вирішувати допомагаючи клієнтам. Не знаючи закономірностей протікання основних етапів мислєдіяльності при розв'язуванні складних проблемних задач, які постійно постають перед людиною у різноманітних життєвих ситуаціях, фахівець, відповідно, не може достатньо чітко та компетентно навчити інших долати труднощі.

4. Професійне спілкування у практиці соціального забезпечення, як і в інших сферах людського буття, має не тільки комунікативний аспект, воно розгортається і як взаємодія – взаємозалежний обмін діями, уміннями, навичками, організація спільної діяльності. Мова йде про необхідність так

працювати з клієнтами, щоб вони змогли навчитися вирішувати свої проблеми самостійно, почували себе владними над своїм життям. А для цього працівнику із соціального забезпечення потрібно виконувати достатньо складну за своїм змістом діяльність: з одного боку проектувати і моделювати можливі варіанти виходу із складних ситуацій (для клієнта – життєвих, для себе – професійних), як взаємодоповнення позитивних і негативних розв'язків та позитивного і негативного зняття задач, проблем, запитань, а з іншого – здійснювати рефлексивне управління взаємодією із клієнтом. При цьому важливо не просто пропонувати клієнту наперед визначені готові рішення, а й шляхом моделювання різноманітних проблемних ситуацій заставити його самому шукати з них вихід.

3. У процесі соціально-психологічного аналізу виявлено, що після введення тренінгових умов у більшості працівників із соціального забезпечення (експериментальна група) спостерігалось достатньо значне підвищення рівня психологічної грамотності, що проявлявся у тому, наскільки чіткіше, оптимальніше та ефективніше вони приймали рішення та описували власний шлях пошуку напрямів і засобів виходів-розв'язків у пропонованих проблемних ситуаціях, зняття проблем, задач, запитань.

5. Задачна організація роботи працівника із соціального забезпечення дозволяє досягнути основної мети професійної діяльності – шляхом постійного стимулювання у собі критичного, проблемного ставлення до себе і оточуючих, вчитися вирішувати складні, насамперед, власні життєві ситуації та на основі цього гнучко вибудовувати стратегію рефлексивного впливу на клієнта, пропонуючи йому не просто готові рішення, а психологічні інструменти, за допомогою яких він у подальшому зможе обійтися без професійної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: [монография] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1996. – № 2. – С. 52-66.
3. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Баклі, Дж. Кэйпл - СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
4. Балл Г. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Георгій Балл // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 2. – С. 21 – 36.
5. Балл Г.А. Основы типологии задач / Г. А. Балл. – К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1979. – 132 с. (Препринт – 79 – 7).
6. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
7. Балл Г.О. / Георгій Олексійович Балл. – У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
8. Балл Г.О. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
9. Бартлетт Ф. Психология человека в труде и игре / Бартлетт Ф. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 144 с.
10. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования / [отв. ред О.К. Тихомиров]. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 131 с.
11. Болотіна Н.Б. Право соціального захисту: становлення і розвиток в Україні. – К.: Знання, 2005. – 381 с.
12. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Прайм–Еврознак, 2007. – 672 с.
13. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі. – К., 2003. – 239 с.

14. Брушлинский А. В. Психология мышления и педагогическая практика /Андрей Владимирович Брушлинский // Вопросы психологии. – 1969. – № 3. – С. 22 – 23.
15. Василькова Ю.В. Лекции по социальной педагогике (на материалах отечественного образования). – М., 1998. – С. 68 – 71.
16. Введення у соціальну роботу. Навчальний посібник. – К., 2001. – С. 14.
17. Вступ до соціальної роботи: Навч. посібник /За ред. Т.В.Семигіної, І.І.Миговича. - К.: Академ.видав., 2005. – 365 с.
18. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогіки: уч. пос. [для вузов] / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во С. - Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
19. Грачева Л. В. Тренинг участия. – СПб. : 1992. – 46 с.
20. Горпинич О.В. Соціальна робота як фактор формування громадянського суспільства: Дис.... канд. філос. наук: 09.00.03 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 197 с.
21. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 73 – 80.
22. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.
23. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
24. Димитрова Л.М. Соціальна робота: логіка розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. - 2003. № 1. – С. 76 – 89.
25. Дорохина В.Т. Причины трансформации (переопределения) учебного задания учащимися в процессе обучения / В.Т. Дорохина // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 54 – 63.

26. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / Дункер Карл // Психология мышления: Сб. переводов. – М.: Прогресс, 1965. – 367с.

27. Етика соціальної роботи: принципи і стандарти // Соціальна політика і соціальна робота. – 2003. – № 1. – 34 – 56.

28. Завірюха Л А. Оволодіння особистістю засадами толерантності у студентському середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наук, праць. – К.: Ун-т "Україна", 2004. – С. 89 – 95.

29. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, А. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–45.

30. Зверева ИД. Проект "Социальное образование в Украине": перспективы развития социальной работы/социальной педагогики // Практична психологія та соціальна робота, 2002. – № 5 (42). – С. 20 –23.

31. Иванова І.Б. Актуальні питання розроблення моделі спеціаліста // Вісник Університету "Україна". Теорет. та наук.-метод. вид. – 2002. – № 2. – С. 22 – 29.

32. Иванова О., Семигіна Т. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні // Соціальна робота в Україні: перші кроки / За ред. В.І.Полтавця. - К.: КМ Академія, 2000. – 365 с.

33. Ізбуцька Н. В. Тренінг професійної комунікації соціальних педагогів і соціальних працівників / Н. В. Ізбуцька // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 51 – 54.

34. Казанчан А. А. Види соціального забезпечення громадян України [Електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/755/1/Поняття%20та%20види%20пенсійного%20забезпечення.pdf>

35. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.

36. Коваленко А. Психологія розуміння творчих задач / Алла Коваленко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 110 – 128.
37. Коваль Л.Г., Зверева /Д., Хлебик СР. Соціальна педагогіка / соціальна робота. – К., 1997. – С. 28 – 74.
38. Кованов А.Ю. Личное и профессиональное Я в практике психосоциального консультирования // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 135-143.
39. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 83-91.
40. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // Психалогія. – № 2 (19), Минск. – 2000. – С. 4-19.
41. Корчинский С. Моделирование структуры образа идеального и реального учителя на уровне совокупных представлений у различных субъектов педагогического взаимодействия: Дис.... д-ра пед. наук — К.: Киев. гос. лингвист, ун-т, 1998. – 420 с.
42. Костюк Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г.С. Костюк, Г.О. Балл // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 12 – 23.
43. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
44. Крайцберг П.У. Цели обучения и изучение эффективности деятельности учителя / В.У. Крайцберг // Учитель и его профессия. – Таллин, 1977. – 280 с.
45. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 229 с.
46. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
47. Лукас Д., Васильченко О. Етичні принципи та цінності соціальної роботи // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К., 2000. – С. 36.

48. Сирота І.М. Право соціального забезпечення в Україні: Підручник. – Х.: “Одіссей”, 2001. – 384 с.
49. Синчук С.М., Бурак В.Я. Право соціального забезпечення України: Навч. посіб. / За ред. С.М. Синчук. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 318 с.
50. Сташків Б.І. Теорія прав соціального забезпечення: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 405 с.
51. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К., 2000. – С. 4
52. Лукашевич М.П., Бондарчук Л.В. Інноваційні соціальні технології професійного самовизначення особистості: Навч. посібник. – К.: ІПК ДСЗУ, 2005. – 144с.
53. Макшанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И Макшанов – Киров, 1995. – С. 152.
54. Макшанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И Макшанов – Киров, 1995. – С. 152.
55. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
56. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Ефим Израилевич Машбиц. – К.: Вища школа, 1997. – 223 с.
57. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.
58. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. [монографія] // Лідія Анатоліївна Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 482 с.

59. Мороз Л.І. Основи професійно-психологічного тренінгу: Навч. посібник. / Л. І. Мороз К. : 2004. – 130 с.
60. Надвинична Т.Л. Діалогічні взаємовідносини учасників освітнього процесу у контексті постановки та розв'язування навчальної задачі / Надвинична Т.Л. / Інноваційні процеси економічного і соціально-культурного розвитку: вітчизняний і зарубіжний досвід // Тези доповідей Міжнародної конференції молодих учених і студентів / редколегія: Л.В. Гаврилук-Єнсен, І.А. Федорова та ін. – Тернопіль; ТНЕУ, 2008. – С. 378 – 380.
61. Надвинична Т. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2008. – № 1. – С. 63–87.
62. Ньюэлл А. Эмпирические исследования машины “Логик-теоретик”, пример изучения эвристики / пер. с англ. [под ред. Э. Фейгенбаума и Дж. Фельдмана] А. Ньюэлл, Дж. Шоу, Г. Саймон; – М.: Мир, 1967. – 564 с.
63. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. – М.: Знание, 1986. – 48 с.
64. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник [для студ. высш. учебн. завед.]. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
65. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: Творч. центр, 2001. – С. 25 – 50.
66. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь; [пер. с польск.]. – М.: Просвещение, 1968. – 234 с.
67. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. — М.: ИНФРА-М, 2002. – С. 90 – 113.
68. Панибратов В.Н. Логический анализ форм научного поиска. / В.Н. Панибратов, Я.Л. Слинин. – М.: Наука, 1986. – 164 с.

69. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. / Под ред. И.Я. Лернера. М., 1972 – 239 с.
70. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления /Яков Александрович Пономарев. – М.: Узд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
71. Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 88-95.
72. Рейс Ф. 500 лучших советов тренеру / Ф. Рейс, Б. Смит. – СПб. : Питер, 2001. – 128 с.
73. Рыбакова Н. А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобытия / Псков, гос. пед. ин-т. – Псков, 2000. – 182 с.
74. Рейтман У.Р. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов. / У.Р. Рейтман. – М.: Мир, 1968. – 400 с.
75. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчальнометодичний посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.: ІПППО України, 2005. – 298 с.
76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
77. Самойлов А.Е. Особенности постановки задач субъектом как фактор эффективности его деятельности: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. “Возрастная и педагогическая психология”. / Олександр Єжиєвич Самойлов. – Київ, 1983. – 124 с.
78. Сергеев А.С. Логический анализ форм научного поиска / А.С. Сергеев, А.Н. Соколов. – Л.: Наука, 1986. – 99 с.
79. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника: роли, функции и умения. — М.: СТИ МГУС, 2000. – 90 с.
80. Славская К.А. Детерминация процесса мышления / Ксения Александровна Славская // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966.

81. Социальная педагогика: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
82. Социальная работа: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростовн/Д.: Феникс, 2003. – С. 69 – 81.
83. Соціальна робота в Україні / За заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук, світ, 2003. – С. 195 – 233.
84. Соціальна робота в Україні: Навч. посібник / За заг.ред. І.Д.Зверевої, Г.М.Латонова. - К.: Центр навч. літератури, 2004. – 169 с.
85. Соціальна робота: В 3 ч. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – Ч. I: Основи соціальної роботи / Н.Б. Бондаренко, І.М. Грига, Н.В. Кабаченко та ін.; За ред. Т. Семигіної та І. Григи. – 2004. – С. 69 – 72.
86. Соціальна робота: Короткий енцикл. слов. – К.: ДЦССМ, 2002. – С. 461 – 462.
87. Соціальна робота: технологічний аспект: Навч. посіб, / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навч. літ., 2004. – С 35 – 46.
88. Стимсон Н. Подготовка и представление тренинговых материалов / Н Стимсон. – СПб. : Питер, 2002. – 160 с.
89. Социальное партнерство, проблемы и пути решения: материалы белорус.-укр. науч.-практ. конф. 25 – 26 июня 1998 г. – Минск, 1998 – 147 с.
90. Тихомиров О.К. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи / О.К. Тихомиров, В.А. Перехов. // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 66 – 84.
91. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.
92. Тюття Л.Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. – К.: ВМУРОЛ "Україна", 2004. – С. 60 – 78.

93. Тюття Л.Т., Тюття О.В. Інформаційний матеріал опису професії "Фахівець із соціальної роботи": Навч.-метод, посіб. для Державної служби зайнятості. – К., 2002. – 38 с.

94. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. – М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС": Моск. гос. соц. ун-т, 2001. – С. 252 – 305.

95. Фридман Л.М. Психологический анализ задач: Сообщение IV /Л.М. Фридман // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М.: АПН СССР, 1971. – № 4. – С. 25 – 29.

96. Фурман А. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 180–186.

97. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест "Хто підніме папірець?" / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119 – 153.

98. Фурман А.В. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до регіон. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48 – 51.

99. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

100. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета система / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105 – 144.

101. Шеламова Г.М. Психологическая культура педагога // Профессиональное образование. – 2004. – № 5. – С. 6.

102. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

103. Ярошенко І.С. Право соціального забезпечення: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2005. –

232 c.

104. Berlyne D.E. / D.E. Berlyne. – Structure and Direction in Thinking. – New York: Wiley, 1958. – 203 p.

105. Davis G.A. Current status of research and theory in human problem solving / G.A. Davis // Psychological Bulletin. – 1966. – v.66 – № 1. – P. 36 – 54.

106. <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

107. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>