

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

ВАРХОЛ Анастасія Ігорівна

**Проблемно-діалогічні ситуації і способи оптимізації їх розвитку у діяльності
соціального працівника / Problem-dialogical situations and ways to optimize their
development in the activities of a social worker**

спеціальність 231 – Соціальна робота
освітньо-наукова програма – Соціальна робота та соціальна політика

Випускна кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
СРСПм-21
А.І. Вархол

Науковий керівник:
д.пс.н., професор А.В. Фурман

Випускну кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«__» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри
_____ А.В. Фурман

ЗМІСТ

ВСТУП	3
 РОЗДІЛ 1.	
ПРИНЦИПИ ПРОБЛЕМНОСТІ ТА ДІАЛОГІЧНОСТІ	
В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ	7
1.1. Маєвтика Сократа як мистецтво ведення проблемного діалогу	7
1.2. Проблемність як джерело мислення у гештальт-психології і філософсько-психологічній школі С.Л. Рубінштейна	17
1.3. Принцип діалогічності у філософуванні М.М. Бахтіна	24
Висновки до розділу 1	32
 РОЗДІЛ 2.	
ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ	
РЕФЛЕКСИВНОГО ПІЗНАННЯ І ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО	
КОНСТРУЮВАННЯ	
34	
2.1. Зовнішні обставини і внутрішні умови виникнення проблемно-діалогічних ситуацій	34
2.2. Структура і функціональні етапи розвитку проблемно-діалогічної ситуації	41
2.3. Принципи та особливості психосоціального конструювання проблемно-діалогічних ситуацій як інтегральних чинників особистісного розвитку комунікантів	53
Висновки до розділу 2	58
 РОЗДІЛ 3.	
ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНІ СЦЕНАРІЇ РОЗГОРТАННЯ	
ДІЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА І КЛІЄНТА	
61	
3.1. Проблемно-діалогічні ситуації конфліктогенного характеру і способи здолання психоемоційного напруження	61
3.2. Умови оптимальної побудови ситуаційно паритетної співпраці соціального працівника і клієнта	66
3.3. Рекомендації соціальному працівникові щодо використання психорозвивального потенціалу проблемно-діалогічних ситуацій у роботі з клієнтом	69
Висновки до розділу 3	76
 ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ	78
 ВИКОРИСТАНІ ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА	82

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сьогодні діалогу вимагає сама соціальна реальність, спільний пошук вирішення гострих загальносвітових соціальних цивілізаційних проблем. Розкриття освітнього аспекту проблемно-діалогічної форми спілкування дозволяє застосувати її в розвитку і оптимізації діяльності соціальних працівників нашої держави. Діалог постає як соціокультурна взаємодія або інтеракція, що створює цілісність, рухливу єдність взаємозв'язків суб'єктів, які доповнюють і змінюють один одного. Діалог як вид дії передбачає урахування багатства думок, оцінок, емоцій, відношень, які привносяться учасниками взаємодії, та їх інтеграцію. Динаміка думки, розвиток мислення і відносин учасників проблемно-діалогічної ситуації, формування їх почуттів під впливом один одного – все це властивості проблемно-діалогічного спілкування. З такого мислення може виникнути нова спільна думка, новий смисл, нове розуміння, яке поновлює і збагачує, наповнює новим смислом співбуття людей. Тобто проблемний діалог – це не просто суто мовна форма. Він активізує сприйняття і своїм змістом викликає діяльність адресанта. Не лише формальна, але і змістовна єдність, властива проблемно-діалогічній взаємодії, тому її невід'ємний компонент – формування відповіді під впливом адресата. Тобто на першій план виходить створення, конструювання, побудова, вироблення компонентів проблемного діалогу його учасниками. Звернення передбачає реакцію мовців і набуває нового змісту завдячуючи взаємодії комунікантів, які збагачують спілкування змістовними елементами.

У ситуації вимушеного цілеорієнтаційного, змістового та оргуправлінського реформування національної системи соціального захисту неоціненну скарбницю становить новаторський досвід теоретичного обґрунтування і практичного впровадження проблемно-діалогічних ситуацій науковою школою професора А.В. Фурмана [67-76]. Проблемно зорієнтоване

навчання, концептуально пояснюючи природну спорідненість процесів наукового і навчального пізнання зуміло психодидактичними засобами забезпечити активне повносуб'єктне й особистісне ставлення-здіяння наступників до свідомого добування знань, формування умінь, дотримання соціальних норм та обстоювання тих чи інших, особисто прийнятих, світоглядних цінностей. Звідси очевидно, що його первинним продуктом є не стільки і не скільки обсяг знання соціального працівника як представника соціономічної професії, а самостійність його пошукової пізнавальної, регуляційної і психосмислової діяльності, інтенсивне розуміння оперування особистісними значеннями і смислами за типових і нових умов життєактивності, персональна відповідальність за процес, якість і результат свого навчання та самоосвіти, й у підсумку – розвиток індивідуальних творчих здібностей, культури критичного і творчого мислення та індивідуальнісної непересічності й унікальності кожного соціального працівника.

Стан наукової розробки теми. Дослідження проблемно-діалогічних ситуацій стрічаються у працях відомих філософів, дидактів, педагогів та психологів. Зокрема розробку тематики стрічаємо у працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, А.В. Брушлінського, Г.Я. Буша, К.Я. Вазіної, В.М. Вергасова, Д.В. Вількеєва, Л.П. Доблаєва, К. Дункера, В.В. Заботіна, А.І. Зільберштейна, Н.Л. Еліава, А.Ф. Єсаулова, І.А. Ільницької, З.І. Калмикової, В.Т. Кудрявцева, Ю.Н. Кулюткіна, Г.С. Сухобської, С.Ю. Курганова, І.Я. Лернера, В.І. Лозової, А.С. Майданова, В.Н. Максимової, О.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, Л.Л. Момот, Н.М. Мочалової, В. Оконя, В.О. Онищука, П.І. Підкасистого, Л.В. Путляєвої, С.Л. Рубінштейна, І.М. Фейгенберга, Л.М. Фрідмана, В.І. Маху, С.А. Шапоринського, Г.П. Щедровицького, Л. Лаудан, А.В. Фурмана та ін. (див. [1-96]).

Мета дослідження: обґрунтування принципів, умов та способів оптимізації психорозвивального потенціалу проблемно-діалогічних ситуацій у повсякденній професійній діяльності соціального працівника під час ділової взаємодії із клієнтом.

Завдання наукового пошуку:

- 1) охарактеризувати принципи проблемності та діалогічності, що опрацьовані мислителями в історико-філософському дискурсі;
- 2) детально розглянути проблемно-діалогічну ситуацію як предмет рефлексивного пізнання і психосоціального конструювання;
- 3) виявити прийнятні проблемно-діалогічні умови розгортання ділової взаємодії соціального працівника і клієнта та показати способи оптимізації їх розвиткового впливу на його особистість.

Об'єкт вивчення становить проблемно-діалогічна ситуація як інтегральна умова продуктивної ділової взаємодії соціального працівника і клієнта.

Предметом дослідження є форми і способи оптимізації конструктивного розвитку проблемно-діалогічних ситуацій у повсякденній діяльності соціального працівника під час його ділової взаємодії із клієнтом.

Гіпотеза дослідження. Ефективна реалізація вимог та умов принципів проблемності і діалогічності у процесі фахової діяльності соціального працівника, прискорений розвиток їх пошукової пізнавальної активності і творчих здібностей можливі на основі єдиної психолого-дидактичної теорії проблемних ситуацій, котра постає із гуманітарних засад, конкретизована А.В. Фурманом у формі інноваційної технології і похідної від неї сукупності проблемно-діалогічних джерел, форм, методів, технік і прийомів розвивальної взаємодії соціального працівника з клієнтом.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувалася система теоретичних, проектних і власне емпіричних методів. Основними методами теоретичного дослідження були методи системного аналізу; міждисциплінарного синтезу; генетичний метод; концептуально-порівняльного аналізу; теоретичного моделювання; гіпотетико-дедуктивний метод; мисленнєвого експерименту.

Наукова новизна роботи. Вперше комплексно досліджуються проблемно-діалогічні ситуації в контексті фахової діяльності соціального

працівника, беручи за основу пошукування цілісну психолого-дидактичну теорію навчальних проблемних ситуацій, яку розробив А.В. Фурман. Опрацьовано історико-філософський аспект вивчення проблемності і діалогічності, зокрема внесок античних філософів (Платона, Сократа), вітчизняної психологічної школи (С.Л. Рубіншейна, Д.Н. Узнадзе, М.М. Бахтіна, Г.П. Щедровицького), основні постулати вчення А.В. Фурмана, виявлені умови оптимальної побудови паритетної співпраці соціального працівника з клієнтом із застосуванням потенціалу проблемно-діалогічної теорії.

Практичне значення одержаних результатів. Досліджувана тематика може бути корисною для визначення нових напрямків побудови в Україні ефективної системи соціальної роботи. Про ступінь готовності теорії до впровадження свідчить її ґрунтовна технологічність. Готовність до впровадження забезпечується чітким визначенням змісту роботи соціального працівника на кожному етапі функціонування проблемно-діалогічної ситуації і психодидактичних умов оптимізації пошуково-пізнавальної активності клієнтів відповідно до їхніх інтелектуально-вольових можливостей. Упровадження у практику роботи цих теоретико-методологічних знань (ідей і принципів, законів і закономірностей, категорій і понять) стосовно сутнісних чинників і психологічних механізмів проблемності пізнання сприятиме істотному підвищенню якості процесу роботи соціальних працівників, передовсім формуванню мобільної системи розвитку творчих здібностей. Водночас реалізація проблемно-діалогічного способу організації роботи сприятиме зміні характеру процесу роботи соціального працівника до демократичності, гуманістичності, продуктивності.

Структура роботи. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів із висновками, висновків, списку літературних джерел і містить 88 сторінок, в т. ч. 79 сторінок основного тексту. За результатами дослідження опубліковано наукову статтю.

РОЗДІЛ 1

ПРИНЦИПИ ПРОБЛЕМНОСТІ ТА ДІАЛОГІЧНОСТІ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ

1.1. Маєвтика Сократа як мистецтво ведення проблемного діалогу

Антична філософія немислима без постановки щоразу нових питань, без напружених шукань відповіді на них, без пристрасі до суперечок, до найбільш звивистих розумових і ораторських прийомів, без захвату перед вишуканими промовами і барвистою риторикою. Тому і античний діалог містить не просто метод дослідження істини за допомогою спору, обговорення, дискусії, постановки запитань і висунення гіпотез у пошуку відповідей, він не просто концентрує в собі можливості логічного розгортання, руху філософської думки в її сходженні до розуміння себе і свого предмета, але він також зосереджує в собі художні можливості, зліт уяви. Він зачіпає почуття і збуджує переживання, драматизує мислення.

Монологічна форма мови органічно інтегрується в усний сократівський діалог, втрачаючи свою самостійність і готуючи внутрішній, а згодом і письмовий літературний діалог. Якщо у Сократа діалог має форму мовного спілкування, то у Платона він стає філософсько-літературним текстом. З розмови, бесіди двох людей діалог переходить в літературну або театральну художню форму письмового або усного обміну висловлюваннями чи репліками, поглиблюється до поліфонізму і багатоголосся (див. п. 1.3). Далі він набуває самосуперечності літературного твору, що можна простежити у Аристотеля. Діалогічна форма виникла не лише з діалектичності, рухливості, надзвичайної жвавості елліністичного мислення, але і з потреб суто

літературного розвитку, що йшов від епосу, лірики і драми до лірико-епічної та драматичної прози. Тому діалог в драматизмі античної думки перемишується якими-небудь іншими поетичними жанрами і стилями, особливо промовами. В ньому комізм і глибокий гумор, зла сатира або нищівна пародія, вихваляння або сарказм, блиск дотепності і афористичної формули, убивча іронія або піднесений трагізм. В художньому характері діалогів, перш за все платонівських, досягає класичної зрілості проза, в якій до найвищого розвитку доведений синтез лірико-епічних, драматичних і ораторських елементів. При цьому всі тонкощі вишуканого художнього твору підпорядковуються діалогічності філософського роздуму, діалектичному оперуванню витонченими логічними категоріями, інтегруються в їх цілісність. Категоріальна хода думки проступає крізь її художнє втілення. Чуттєво-художнє і розумово-логічне гармонійно поєдналися в античному діалозі, який вплинув на всю наступну культуру.

В культурі середніх віків, яка протистояла античній, діалог стає суворо аскетичним і формальним, офіційним диспутом. Хоч у середньовіччі діалог і використовується в чисто дидактичних, педагогічних цілях, але при цьому його зовнішня, формальна сторона суттєво розходиться з внутрішньою, змістовною. Так, при оформленні трактату у вигляді питань учня і роз'яснюючих відповідей вчителя діалог є лише зовнішньою формою, а за своєю суттю така настанова «недіалогічна». Водночас «Sic et Non» Абеяра, сповіді, аналіз відкритих питань схоластики є внутрішньо діалогічними: в них автор дискутує з самим собою, сам протистоїть собі. Цією антиномічністю визначається той діалогічний зв'язок, в якому середньовічна думка відноситься як до елліністичної, так і до ренесансної.

Професійний схоластичний діалог склався в середньовічних університетах. Поширеними були міжконфесійні диспути, покликані довести вищість того чи іншого релігійного вчення. Як формальний спосіб ведення спору діалог мав на меті встановлення богословської істини і будувався за певною процедурою – проводився за строго встановленими правилами, серед

яких основними були посилення на усталені авторитети (переважно тексти), ретельний розгляд і розбір аргументів кожної зі сторін. В диспуті один з його учасників захищав деяку тезу перед опонентами, якими висувались контраргументи і заперечення. Головуючим був магістр, котрий, подібно судді, приймав остаточне рішення про результат диспуту. Доводити тезу міг лише той, хто її висунув. Аргументи, їх виклад і спростування опонентами будувались за правилами і логікою «Органону», «Риторики» Аристотеля і «De Inventione» Цицерона. В середньовічних університетах диспут був формою тренування і проведення іспиту з чотирьох основних дисциплін – мистецтва, медицини, теології та юриспруденції. Отже, середньовічний діалог був суто формальним і дидактичним [14].

Наслідування і справжнє засвоєння, запозичення діалогічного жанру, що йде від Сократа, Платона і Лукіана, відбувається лише в ренесансній епоху, але не є його простою репродукцією. Ренесанс породжує діалог особливого роду: у ньому позиція автора не може бути ототожнена з позицією одного з персонажів. «Саме можливість всебічного обговорення проблеми, багатогранного розкриття теми, сполучення часом суперечливих суджень привертає гуманістів в діалозі, де істина постає, як правило, не в чітко сформульованому підсумковому висновку, а в самій діалектиці спору, в зіткненні ідей, в діалектичному розгляді реальних протиріч» [23, с. 37]. Проте це стало можливим лише тому, що ренесансному діалогу передувало середньовічний, опозиція до якого стає визначальною в процесі відродження античного діалогізму.

Гуманізм як філософія в епоху європейського Відродження протистояв попередній «шкільній», сутнісно схоластичній, професійній філософії, традиції якої зміцнилися в середньовічних університетах та зберігалися в суперечках номіналістів і реалістів, оккамістів і аверроїстів. На противагу диспуту, поза цеховими традиціями середньовічної вченості виникає «вчене невігластво»: формуються гуртки вчених-співрозмовників без вчених ступенів і звань. Вони стають осередками нової освіченості та гуманістичної культури. Характер нової

філософської думки визначають політичні діячі міських комун, дипломати, публіцисти, поети, філологи, педагоги, ритори, – представники нових суспільних відносин. Звідси – гостро полемічний характер їхньої думки. За визначенням К. Салютаті, канцлера Флорентійської республіки, нова філософська культура спрямована на розвиток особистості, вона «зрощує души, споруджує чесноти, зчищає бруд пороків і, відкинувши витончені словесні суперечки, сповіщає істину у всіх речах» [23, с. 31-32]. На зміну хитромудрим диспутам майстрів середньовічної діалектики приходить інший стиль мислення і мова культури. Замість «варварства» латинської мови, притаманного середньовічній схоластиці, на початку XV століття відроджується «мідь урочистої латини» класичної давнини. Давньогрецька філософія і література переживають ренесанс у високій перекладацькій культурі та новому відношенні до тексту. Ворожість філософської системи, побудованої на авторитеті тексту і трактату, до цих новацій породила спір про спосіб філософствування, мову культури, пізнання і науки. Розуміння філософського тексту вимагає тепер не знання цехової термінології замкненого кола фахівців, а загальної літературної культури, знання античної спадщини, історичної традиції класичної давнини. Вимогою стає знання розбіжностей і дискусій, боротьби думок шкіл і напрямів стародавньої філософії. Таким «вченим невіглаством» відрізнялися і правомірно пишалися мислителі доби ренесансу. Саме в протиборстві напрямків і течій бачили гуманісти шлях досягнення і осягнення істини, що втрачає при цьому ореол позачасовості та непорушності. Непокірність, неприйняття сліпого слідування традиції надало особливої гідності, відкритості самотійному мисленню, пізнавальній і творчій діяльності видатних представників тієї доби.

Відновлення історичної дистанції, усвідомлення відмінності епох в діалогічному спілкуванні з Середньовіччям супроводжувало відродження досягнень античності. Урахування історичного контексту вело до більш адекватного їх тлумачення і сприйняття. Це був «науковий критицизм», «філологічна й історична критика тексту, а не його тлумачення на предмет

вилучення вже даної в ньому незмінної істини» [23]. Об'єктом критики зрештою став і текст Священного писання. Але результат усієї окресленої критичної роботи – не еkleктична сума різнорідних тенденцій, а сплав, синтез, інтегрування різноманітних засвоєних джерел.

Усі розглянуті особливості діалогічної культури знайшли своє втілення в новій літературній і філософській формі. На місце «зводу», «суми» і «коментаря» схоластичної філософської системи з її суворою формальністю, структурою спростувань і відповідей на спростування, приходить інший літературно-риторичний жанр творів, розрахований на іншу освіченість адресата. Разом з цим відновлюється зв'язок філософської думки з художньою літературою, поезією, історією, політикою, мистецтвом мови та ораторською майстерністю. Думки і погляди виражаються в дружньому посланні, у виголошеній промові, у полемічному виступі, памфлеті, у філософській поемі. Але домінуючим, улюбленим жанром гуманістичної літератури, в тому числі філософської, стає діалог.

В діалоговій взаємодії варто виділяти такі три аспекти: інтерактивний (обмін діями), комунікативний (передача інформації), перцептивний (сприйняття і взаєморозуміння). При цьому слово слугує лише посередником, живе в діалогічному середовищі умов, відносин, почуттів, думок, світоглядів мовців, знаходиться у зв'язку з іншим оточенням. В діалозі мова – це реальна комунікація, яка перебігає в конкретних обставинах і соціальних рамках. Діалогові відношення не зводяться ані до логічних, ані до лінгвістичних, ані до психологічних чи будь-яких інших зв'язків, бо в них вступають суб'єкти – автори, творці – представники певних суспільних відносин.

Навчальний діалог – це не просто обмін репліками між його учасниками, а соціальна взаємодія притаманних співрозмовникам різних смислових позицій, що мають культурно-історичне підґрунтя. В навчальному діалозі при вирішенні поставлених завдань і пошуку рішень важливим є перехід від зовнішнього до внутрішнього діалогу і навпаки. У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі позиції розвиваються реальними співрозмовниками, а у внутрішньому – різні

взаємодіючі смислові позиції розвиваються в процесі міркування одним і тим же суб'єктом у зверненні до самого себе. Тобто методика має враховувати, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їх внутрішніми діалогами. І зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті чи інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш-менш розгорнутим внутрішнім діалогом. Від скоординованості, взаємної узгодженості внутрішнього діалогу і розумових процесів залежить продуктивність інтелекту. Концентруючи в собі художні можливості, діалог також збуджує уяву, пробуджує почуття і взаєморозуміння, активізує співпрацю.

Сократом був розроблений особливий метод пізнання, що ґрунтується на таких поняттях як «маєвтика» й «іронія», і будується на комплексі послідовних запитань, відповідаючи на які співрозмовник повинен прийти до конфлікту з самим собою, і далі – до усвідомлення власного невігластва. В результаті перед нами виявляється те, що у філософській науці називається «сократівською іронією», а потім і сама маєвтика, звана Сократом «єврейським мистецтвом» – мистецтвом долати протиріччя для того щоб знайти істину.

Поняття «маєвтика» походить від грецького слова «*maieutike*», що означає «повивальне мистецтво». Воно є свого роду метафорою, за допомогою якої Сократ розкривав зміст своєї моделі філософствування, де Сократичний діалог протиставляється софістичному. Сократ розглядав маєвтику як вид повивального мистецтва, яке він успадкував від своєї матері, але з тією лише різницею, що від тягара він допомагав позбутися не жінкам, а чоловікам, які народжували не дітей, а знання. Самому собі він відводив в цьому процесі дуже невелику роль, наполягаючи на тому, що сам він нічому навчити не може, але будь-хто може з його допомогою провести до знання.

Більш розгорнуто метод маєвтики був описаний Платоном. Він говорив, що його повивальне мистецтво сутнісно те ж саме акушерство, але відрізняється від нього тим, що мислитель приймає у чоловіків пологи їх душі. Головним умінням він називав правильне розпізнавання і відділення

народжених в незміцнілих душах брехливість і фантазм від реальних, здорових і живих речей.

На ділі маєвтика виглядала приблизно таким чином. Після того як відома людина або політичний діяч виголошували свою промову, Сократ починав задавати йому запитання. Цікаво те, що спочатку він хвалив і всіляко звеличував співрозмовника, говорив йому безліч приємних слів і запевняв, що він з легкістю відповість на найпростіші запитання. Потім він задавав перше найпростіше, на перший погляд, запитання і чекав, доки співрозмовник на нього відповість. Після він задавав наступне питання і знову чекав відповіді. Далі він задавав нове запитання, і все це закінчувалося тим, що, відповідаючи на останнє запитання, співрозмовник Сократа суперечив тій відповіді, яку він дав на самому початку. У підсумку розлючений співрозмовник питав філософа, чи знає той відповіді на своє запитання. Сократ, перебуваючи в абсолютно спокійному стані, відповідав на це, що він нічого не знає, а потім йшов геть. Тестування Сократом оточуючих проходило в так званих маєвтичних бесідах, тобто таких діалогах, мета яких, за словами філософа, полягала в прийнятті ним, як повитухою, тих думок, що народжувалися у його співрозмовника в процесі спілкування на задану тему.

Чому він займався маєвтикою Сократ пояснював не криючись і з захопленням. За його словами, його дух зобов'язав його перевіряти всіх людей і з'ясовувати, мудрі вони чи ні, чи дійсно мудрі ті, кого вважають такими, або ж вони просто прикидаються, насправді є хибними мудрецами. Наприклад, на суді він говорив про те, що дізнавшись від піфії про свою видатну мудрість, він спробував з'ясувати, наскільки це відповідає дійсності, і почав спілкуватися з тими, у кого була репутація мудрих людей. Поспілкувавшись з одним з тих державних мужів, який стояв на чолі міста і вважався мудрим, Сократ побачив, що ця людина тільки здається мудрою, причому тим самим вводить в оману не тільки себе, а й інших. І Сократ постарався довести йому, що той тільки вважає себе мудрим, а насправді не мудрий. Тож цей державний муж і багато хто з присутніх люто зненавиділи Сократа [23].

Після державних людей Сократ ходив спілкуватися до поетів і до всіх інших, аж до ремісників. Однак всі вони страждали тим, що добре знаючи свою власну справу, вони вважали себе мудрими і щодо іншого, і ця помилка затуляла їм ту мудрість, що у них була, і тому в результаті їх можна було вважати неосвіченими [25]. І ось через ці дослідження, на думку Сократа, багато хто став на нього ображатися, притому дуже сильно, і з того часу і пішло безліч наклепів. Однак, оскільки вказівка на необхідність перевірки людей з метою виявлення їх мудрості або помилкової мудрості надходила від божественних сил, Сократ із задоволенням виконував наказане, радіючи з того, що деякі здібності він перейняв від своєї матері.

Сократ детально говорить про те, що він сам, будучи сином дуже досвідченої і суворої повитухи Фінарет, дуже добре розбирається в мистецтві допомоги при пологах. І в його повивальному мистецтві майже все так само, як у справжніх повитух – відмінність лише в тому, що він приймає у чоловіків, а не у жінок, і приймає пологи душі, а не плоті. «Найбільше у нашому мистецтві, – казав Сократ, – це те, що ми можемо різними способами допитуватися, чи народить думка юнака помилковий привид або ж справжній і повноцінний плід. До того ж, і зі мною виходить те саме, що із повитухами: сам я в мудрості вже неплідності, і за що мене багато засуджували – що, мовляв, я все випитую у інших, а сам ніяких відповідей ніколи не даю, бо сам ніякої мудрості не відаю, – це правда. І все це тому, що самі боги зробили так, щоб людині було не під силу досягти успіху в тому мистецтві, яке їй чуже, що не практикуючись в ньому» [29].

Самого себе при цьому Сократ оцінює досить скромно: «Так що сам я не такий вже особливий мудрець, і самому мені не випадала удача привести на світ справжній плід – плід моєї душі. Ті ж, що приходять до мене, спочатку здаються мені іноді вкрай неосвіченими, а все ж вони за допомогою бога дивно процвітають і на власний і на сторонній погляд. І ясно, що від мене вони нічого не можуть навчитися, просто самі в собі відкривають багато прекрасного, якщо, звичайно, мали, і виставляють його на світло. Помилкові примари стали вони

цінувати вище істини, так що врешті-решт опинилися невігласами і в власних і в чужих очах». Так описується розумова маєвтика, допомога при здійсненні мислення на задану тему, у викладі самого Сократа. Зовні все це виглядало як звичайна допомога вчителем своєму учневі у вирішенні якоїсь задачі. Однак зовнішня сторона, як це часто буває, виявлялася в цьому випадку оманливою. Вся справа в тому, що в процесі самого діалогу майже завжди з'ясовувалося, що сам учитель не знає ні правильної методики рішення задачі, ані передбачуваної відповіді на неї. І тоді виходило, що важливо в даному випадку зовсім не рішення, а сам процес його пошуку і обговорення, а також те, чи була в учня якась готовність витратити час на апріорі практично нерозв'язні завдання та ще з учителем, який знає відповіді, і займатися цим вічним пошуком, в тому числі самотійно.

Щоб краще зрозуміти суть діалогічності маєвтики, слід описати її хід і етапи. Зробити ж це зовсім не важко, так як аналіз творів Платона і Ксенофонта показує, що хід сократівської маєвтичної бесіди був стандартним, і зазвичай складався з п'яти етапів:

Етап перший: Провокація на розмову з Сократом.

Етап другий: Розвінчання звичних уявлень співрозмовника.

Етап третій: Спроба прийти до спільного висновку.

Етап четвертий: Виникнення знання про незнання.

Етап п'ятий: Виявлення божественного дару у співрозмовника.

Отже в своїх маєвтичних бесідах Сократ не обмінювався думками і не намагався знайти односторонніх. Оскільки він старанно приховував свої погляди, то сутнісно у нього не було односторонніх. А чи не приходив він (у всякому разі публічно) до якихось конкретних думок, мабуть, тому, що для Сократа було важливе не народження якоїсь думки, важливим було народження мислителя, важливо було кількісне збільшення тих людей, в кого виявлявся божественний дар творчості, здобуття інтелекту. Таким чином, виділимо специфіку розуміння суті (в тому числі соціальної) маєвтики Сократа [32; 34; 39].

1. Сократівська маєвтика насправді мала на меті допомогти народитися зовсім не правильній думці, а правильному (з точки зору Сократа) мислителю.

2. Сократівська маєвтика допомагала Сократу подолати свою інтелектуальну самотність, вона творила таких нових мислителів, які, взяті разом, дозволяли Сократу створювати вже ціле інтелектуальне довкілля, творче мікротовариство в рамках афінського полісу.

3. Кількісне збільшення інтелектуалів в душі Сократа об'єктивно збільшувало кількість незадоволених неправильним світоустроєм (адже інтелектуали завжди нею не задоволені), що перетворювало Сократа з просто інтелектуального індивіда в певний своєрідний центр інтелектуальної спільноти. Причому такого співтовариства, яке оскільки було творчо інтелектуальним, автоматично виявлялося ідеологічно активним.

І те, що сам Сократ своєю ідеологічною активністю сам не керував, виявляв до публічно-політичної діяльності зовнішню пасивність, по суті нічого не змінювало: кожна вдало проведена маєвтична бесіда не просто допомагала комусь усвідомити себе як інтелектуально-творчу особистість, не просто створювала ще одного вченого або просто мислителя, а й об'єктивно збільшувала число не просто незадоволених існуючим ладом, але число тих, чиє невдоволення було досить інтелектуальним, світоглядним, ідеологічним і тому особливо суспільно небезпечним для влади. Так, безсумнівно сам Сократ не претендував на роль вихователя «розумників», він претендував лише на роль того, хто допомагав тим «розумникам», в кому від народження вже був закладений божественний дар творчості усвідомити, що вони «розумники», що вони особливі, інші по відношенню до інших людей. Однак сама ця «другість» і «іншість», на думку Сократа, була тією основою, тим божественним і людським правом, на основі якого ці божественні «інші», осяяні інтелектом, могли претендувати на зміну суспільного ладу.

1.2. Проблемність як джерело мислення у гештальт-психології і філософсько-психологічній школі С.Л. Рубінштейна

Проблемна ситуація два століття є предметом усвідомленого психологічного пізнання. Щоправда спочатку, на рубежі XIX–XX століть, вона осмислюється Дж. Дьюї [28] як проблематична ситуація, тобто як ситуація сумнівання, роздумовування над прийняттям рішення. Згодом, у Вюрцбургській школі, основоположники гештальтпсихології (К. Дункер, К. Вертгеймер та ін.), визначаючи мислення як процес розв’язування проблем, обґрунтували проблемну ситуацію не лише як джерело та об’єктивний стимул мислення, а й як експериментальний метод його дослідження як продуктивного гешталту. Наступний етап дослідження мислення з допомогою проблемних ситуацій пов’язаний з філософсько-психологічною школою С.Л. Рубінштейна [55-57] (О.М. Матюшкін [44-45], А.В. Брушлінський [13], К.С. Абульханова [1]). При цьому найбільш фундаментальне пізнання структури, умов, класів та інших особливостей проблемної ситуації здійснене О.М. Матюшкіним, котрий, запропонувавши її трикомпонентну структурну модель (пізнавальна потреба, невідоме знання чи спосіб дії, інтелектуально-вольові можливості індивіда), створив класифікацію проблемних ситуацій, у підґрунтя якої був покладений принцип неузгодження у процесі регуляції дії, тобто невідповідності між бажаним і тим, що є насправді. Він довів, що залежно від типу обраної для експериментів задачно організованої проблемної ситуації виявляються різні сторони і різні закономірності мислення. «Визначаючи комплекс умов, котрі породжують процес мислення, – підкреслює він, – проблемна ситуація тим самим зумовлює значною мірою і процес її розв’язання» [45, с. 50].

Саме ці уявлення про психологічний зміст проблемної ситуації, закономірності її виникнення і розв’язання склали у 80–90 роках XX століття концептуальну основу теорії проблемного навчання [3-48], а більшість психологів і дидактів назвали аналізовану ситуацію центральною ланкою цього

навчання. В зазначеному розрізі типовим є визначення сутності останнього Т.В. Кудрявцевим (1973 рік): «Проблемне навчання полягає у створенні (організації) перед учнями проблемних ситуацій, усвідомленні, «прийнятті» і розв'язанні цих ситуацій у процесі спільної діяльності учнів і вчителя за максимальної самостійності перших і під загальним спрямовувальним керівництвом останнього». Хоча аналогічне обґрунтування А.В. Фурмана, датоване 1992 роком, є більш повним: «Проблемне навчання – це психолого-дидактична система змісту, методів, форм і засобів розвивально-діалогічного навчання, яка: а) організує у різний спосіб пізнавальну активність учнів як наявність, взаємозв'язок і взаємодоповнення їхньої індивідуальної, колективної і фронтальної пошукової роботи; б) спричинює активне оволодіння наступниками новими знаннями і способами дії у процесі індивідуального та спільного пошуку теоретичних залежностей і засобів навчального пізнання; в) зумовлює прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб, мотивів та інтересів у контексті світоглядного збагачення їхнього ментального досвіду; г) забезпечує гармонійний розвиток мотивації, інтелекту, емоцій, креативності і волі» [75].

Більшість учених характеризують проблемну ситуацію тільки як вихідний усвідомлювальний момент мислення, який супроводжується певним психічним станом суб'єкта (утруднення, розчарування, здивування, зацікавлення тощо). Зокрема, О.М. Матюшкін визначає проблемну ситуацію як «особливий різновид мисленнєвої взаємодії суб'єкта та об'єкта, котрий характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання, що вимагає знайти (відкрити чи привласнити) нові, раніше невідомі йому знання чи способи дії» [45, с. 193]. Отже, тут дефініція С.Л. Рубінштейна: «Початок мислення – у проблемній ситуації», – сприймається буквально й інтерпретується схоластично. Не враховується, що проблемна ситуація постійно перетворюється у процесі формулювання й розв'язання проблеми, взаємопов'язаних розвитку і функціонування зовнішнього і внутрішнього діалогів. Тому одна й та сама навчальна ситуація

стає для учня іншою, зважаючи на ступінь діалогічності його мислення, активації емоційних і мотиваційних процесів, нарешті процесу розв'язування конкретної особистісної задачі.

Класичні визначення проблемної ситуації здебільшого даються через стан (або ситуацію) утруднення (С.Л. Рубінштейн, В. Оконь, О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев та ін.). Такий психічний стан справді має місце під час вирішення пізнавальних завдань учнями. Проте ототожнення тут не виправдані. Стан утруднення, як і багато інших – суб'єктивного невизначення, переживання, зацікавлення, – супроводжують процес продуктивного мислення, будь-якої більш-менш явної мислєдіяльності. І хоч всі зазначені стани входять до психологічного змісту проблемної ситуації, проте лише ними проблемність пізнання не вичерпується; їхній синтез – це якісно новий рівень організації психічної й, зокрема, мисленнєвої діяльності учня, що надсистемно не зводиться ні до одного із згаданих складових проблемної ситуації.

Однак у суспільних науках поняття «ситуація» використовувалося ще раніше в іншому значенні, а саме як, сукупність умов та обставин. Так, відомий психолог О.М. Леонтьєв широко використовував термін «предметна ситуація», який відносив до найістотніших ланок цілеутворення. В.С. Мерлін тлумачив ситуацію як певну зовнішню обстановку, що викликає відповідний мотив діяльності і т. д.

Об'єктивний бік проблемної ситуації найґрунтовніше досліджений грузинськими ученими Д.Н. Узнадзе [64] та Н.Л. Еліава [83-84]. Вони розглядають мислення як координацію суб'єкта з об'єктивною ситуацією, що подана йому проблемно. Саме у такій ситуації виникає той унікальний внутрішній стан суб'єкта, який передує його усвідомленим психічним процесам і так чи інакше впливає на них. Цей стан – установка – готовність суб'єкта здійснювати певний акт в об'єктивній ситуації, проблемній за змістом. Тут об'єктивна ситуація є центральною ланкою у процесі вирішення особою того чи того завдання. Причому вона відразу стає проблемною за умови відсутності у суб'єкта засобів розв'язку. Всі зазначені підходи, на погляд А.В. Фурмана,

більш-менш звужують поняття «ситуація» у словосполученні проблемна ситуація. Слово «ситуація», як відомо, містить кілька значень. Це – й «положення», «розташування», й «поставлений», «розташований збіг обставин». Зосереджуючи увагу на чітко зайнятій суб'єктом позиції в об'єктивній сукупності елементів середовища (подій, умов, обставин), вчені істотно обмежують теоретичні засоби щодо розкриття реальної взаємодії особистості й ситуації (ширше – середовища). У цьому разі, як не парадоксально, активність приписується тільки довкіллю, що здійснює стимулювальні й корекційні впливи на діяльність людини. Активність суб'єкта у пізнавальному процесі фактично виключається. До того ж, на думку Д.Б. Богоявленської, пізнання за методом проблемної ситуації постає тут лише у своїй пристосувальницькій функції, оскільки «властива йому система повинності, з одного боку, штучно стимулює мисленнєвий процес, з другого – обмежує його конкретними умовами, задаючи «вершину» інтелектуальній творчості. За таких обставин досліджуваний здебільшого видає стільки розумових здібностей і знань, скільки від нього вимагає задача, і з'ясовує лише те, що потрібно для її розв'язку» [12, с. 10]. Водночас є необґрунтованою й інша крайність, коли безпосереднє джерело пізнавальної активності суб'єкта вбачається в ньому самому, а середовище немовби тільки наповнює цю активність змістом, задаючи просторові-часові межі її реалізації. Насправді архітектоніка повноцінної взаємодії особистості й ситуації значно складніша [див. 1-88]. В останнє десятиліття має місце комплексне дослідження феномена проблемної ситуації, яке не обмежується психологічними й дидактичними пошуками, а охоплює й інші сфери наукового пізнання – логіку, гносеологію, історію, методологію науки [76].

У психології XIX – початку XX століття домінувала дволанкова схема аналізу сприйняття (пізнавальних процесів взагалі). В якості визначальної ланки розглядався елемент середовища, або зовнішній об'єкт, що визначається – чуттєвий образ об'єкта. Проблема бачилася в тому, щоб пояснити перетворення зовнішнього впливу в адекватний йому стан свідомості, себто

чуттєвий образ. У цей показник допускався лише один посередник: стан органів почуттів і процеси, що протікають в центральній нервовій системі. Суб'єкта сприйняття і його активність традиційно виносили «за дужки», вважаючи їх джерелом спотворень сприйманого змісту. Згідно С.Л. Рубінштейну, адекватність чуттєвого образу не зумовлюється його незалежністю від об'єкта і суб'єкта. Все відбувається навпаки: завдяки активності суб'єкта, що перетворює наявне буття, світ сприймається таким, яким він існує в дійсності. Уже в рукописах 1920-х років суб'єкт отримує досить гостру характеристику; він визначається С.Л. Рубінштейном як «центр перебудови буття». Цим підкреслюється не тільки онтологічний статус суб'єкта, але і його ключова роль в організації самого буття. За словами С.Л. Рубінштейна, «зміна онтологічної будови буття схожа до розвитку психіки, свідомості» [55, с. 477]. Стосовно перцептивного процесу це означає, що суб'єкт сприйняття завжди активний, а об'єкт сприйняття ніколи не дається в готовому, остаточному вигляді. Він знаходиться в становленні і може бути визначений лише в кінці процесу як його результат. Дані уявлення припускали іншу методологію теоретичного і експериментального дослідження сприйняття в порівнянні з тією, яка виросла з емпіричної психології свідомості і, до речі, використовується до цих пір.

Хотілося б звернути увагу ще на один момент концепції С.Л. Рубінштейна, який висвічується в ранній період його творчості: на етичний план проблеми, комунікативну та інтерактивну природу конкретного суб'єкта. Він нерідко використовує множину, говорить про активність суб'єктів і їх буття. Він зазначає: «Буття – ... не в їх [суб'єктів] незалежності один від одного, а в їх співучасті. Кожне побудова буття інших здійснює роботу скульптора» (с. 477). Буття, світ навіть окрема людина виявляється сотворена. Проблема пізнання (зокрема, сприйняття), особистості і спілкування, що отримала розробку в радянській психології лише в 1980-х роках, набуває тут нових форм. У новому розумінні сприйняття переставало бути абстрактною функцією свідомості, включалося в реальне життя людини і ставало її невід'ємним

елементом. При цьому виявлялася тісний зв'язок сприйняття не тільки з пізнавальною, а й з практичною діяльністю.

Систематичні уявлення про проблемність і її роль в психічному розвитку людини були дані С.Л. Рубінштейном в середині 1930-х років в знаменитій статті про проблеми психології в працях К. Маркса і в підручниках з загальної психології (1934; 1935; 1940) [54-56]. Аналізуючи стан науки, він виділив головний момент, яким знехтували західні теоретики: зумовленість психіки людини предметним світом, що породжується діяльністю. Остання постає продуктом історії, в якому предмети культури використовуються і в якості предметів задоволення потреб, і інструментів, і коштів власного (інтелектуального і особистісного) розвитку людини. Однак особливого значення для психології має не діяльність як така, а її внутрішній зв'язок з психікою, свідомістю.

Як відомо, в радянській психології найбільш істотною характеристикою психіки вважалася її відображальна здатність. Мається на увазі представленість однієї реальності в іншу, в тому числі на представленні світу людині. Вся сукупність психічних явищ розглядалася в термінах форм і рівнів «суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності». Згідно С.Л. Рубінштейну, поняття «відображення» і «образ як його результат» характеризують три принципових моменти: 1) включеність психіки в загальний взаємозв'язок явищ матеріального світу, 2) покладання світу конкретної людини як джерело змісту психічних явищ і 3) приналежність відображення, образів суб'єкта – активній практичній суті, яка підпорядкована об'єктивним законам буття. Включаючись в різні системи відносин матеріального світу, психічні явища виявляють різні несвідомі один до одного якості. Зокрема, сприйняття постає і як образ дійсності, і як переживання людини, і як регулятор його поточної активності, і як функція сенсорних систем. Перцептивний процес має конструктивне (творче) начало і тісно пов'язаний з іншими психічними процесами, станами і властивостями особистості.

Теоретичний висновок, до якого приходять С.Л. Рубінштейн по завершенню фундаментальної праці «Буття і свідомість», виглядає парадоксальним: у рамках відношення свідомості до буття розкрити сутність психічного в більш-менш повному обсязі неможливо. Нemoжливо в силу абстрактності цих відносин. Конкретна людина не протистоїть буттю і не вирвана із нього – це частина буття, що усвідомлює своє буття, яка проникає в нього, що охоплює його як ціле. С.Л. Рубінштейн обґрунтовує необхідність нової глибшої парадигми: «Людина – Світ», що вимагає для свого аналізу не гносеологічні, а онтологічні категорії. Людина ставиться в початок системи координат буття, а головне завдання дослідника бачиться в тому, щоб зрозуміти світ через людину, а не навпаки, як це робилося досі. Виступаючи у функції суб'єкта, людина підпорядковується загальним закономірностям буття і зближується з суб'єктами будь-яких форм активності. Різниця між ними укладена в частці (мірі) самодетермінації, яка на рівні людини досягає гранично високого значення. У новому контексті сприйняття виступає як одна з форм взаємодії людини і світу. Через сприйняття, так чи інакше опосередкованого дією, відбувається зіткнення людини зі світом, суб'єкта з об'єктом [55].

В рамках онтологічного підходу сприйняття відкривається з боку свого існування як подія. Існувати (бути) – значить брати участь в процесах життя: народжуватися і вмирати, переходити з однієї форми в іншу, впливати на суміжні процеси і відчувати їх вплив на собі. Перцептивна подія висловлює зміна (тобто становлення, розвиток, перетворення) і одночасно збереження (перебування, звершення) чуттєвої даності світу людині. В ході події визначається і сприймає людина, і сприймає її світ. Сприймаючи реальність, суб'єкт привносить в неї власний зміст, наділяє її цінностями, робить осмисленим. Перед психологією сприйняття відкривається принципово новий пласт проблем, вирішення яких створює перспективу її розвитку.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що проблеми психології проблемного сприйняття (особливо їх теоретико-методологічний аспект) безпосередньо входили в коло наукових інтересів С.Л. Рубінштейна і протягом всієї його

роботи в психології ставилися і вирішувалися з позиції принципу суб'єкта. У процесі творчого розвитку принцип наповнювався новим конкретним змістом і брав різноманітні форми, зберігаючи головне: 1) уявлення про включеність сприймає в систему життєвих зв'язків і відносин, 2) ідею саморозвитку (формування) в ході перцептивної активності як суб'єкта, так і об'єкта сприйняття, 3) твердження багатоякості перцептивних явищ і 4) їх процесуальні форми. Намічений С.Л. Рубінштейном онтологічний підхід видозмінює проблемне поле, задає нові орієнтири і стратегію дослідження психології вивчення проблемності.

1.3. Принцип діалогічності у філософуванні М.М. Бахтіна

У своїх роботах видатний філософ М.М. Бахтін [7-8] показав, що основними завданнями і процедурами природничо-наукового пізнання є вимір, генералізація, логічний аналіз і порівняння, синтез, пояснення (доказ). У гуманітарному пізнанні домінуючими стають процеси і взаємодії з досліджуваним матеріалом за допомогою індивідуалізуючого опису, суб'єктивного розуміння, тлумачення, інтерпретації та побудови типологій. Орієнтація на розуміння і тлумачення матеріалу висловлює суб'єктивно-ціннісне ставлення і передбачає упереджену, зацікавлену пізнавальну дію і екзистенційно-особистісний підхід. Суб'єктність і суб'єктивність гуманітарного пізнання припускають актуалізацію інтерсуб'єктно-трансцендентних відносин співучасті, співчуття, співпереживання, вживання в досліджувану реальність і/або напружену поза належність стосовно неї.

Природничо-науковий, позитивістський образ мислення базується на фундаменті європейської культури раціоналізму, що спирається на аристотелево-евклідов образ світу і ньютон-картезіанський образ природи і пізнання. Основні особливості цього образу світу, природи і пізнання полягають в уявленні про нескінчений і рівномірний простір-час, що

заповнений механічними тілами, які взаємодіють за законами механіки. Така картина світу і природи передбачає можливість нескінченного пізнання абсолютних об'єктивних законів світу, пронизаного однозначними детерміністськими відносинами. Цей образ світу відкриває можливість пізнання будь-яких явищ з якоїсь абсолютної точки зору, і це пізнання може бути вичерпним і завершальним, що повністю осягає сутність і природу досліджуваного явища.

Очевидно, що природничо-науковий, позитивістський образ мислення і світогляду є монологічним. Моноцентричність передбачає можливість пізнання світу з єдиної точки зору, яка вважається об'єктивною і яка є імпліцитно-центральною точкою в цьому об'єктивному світі. Подібна монологічність пізнання властива і діалектичному світогляду (матеріалістичному і ідеалістичному), оскільки дане філософське вчення спирається на імпліцитну передумову про можливість існування універсального спостерігача, абсолютного діяча, який готовий і здатний перетворювати світ, виходячи з презумпції знання «про все, що є насправді».

М.М. Бахтін був чи не першим філософом, котрий досить ясно вказав на монологічну обмеженість діалектичних уявлень і розробив свою методологічну парадигму осягнення людини, культури і світу на основі гуманітарно-діалогічної концепції. Монологізм і діалектичний матеріалізм, орієнтувалися на монологічне володіння істиною і претендували на вказівку єдино вірного, безальтернативного шляху. Внаслідок цієї монологічності в радянській науці було утрудненим сприйняття новітніх відкриттів в сферах генетики, кібернетики, космології, біології, соціології, соціальної психології, психодіагностики та ін. Значні досягнення в філософському осмисленні новітніх наукових відкриттів, як правило, відбувалися шляхом виходу за межі догматично-ортодоксального діалектичного матеріалізму в формі нових філософських підходів (системний підхід, коеволюційний підхід, системно-екологічний підхід, структурна діалектика і ін.) [8].

Минуле століття стало ареною складного і драматичного розвитку науки і культури, в результаті якого була усвідомлена принципова обмеженість раціоналістично-об'єктного світорозуміння і класичного образу науки. Нині, на початку третього тисячоліття відбувається радикальне переосмислення науково-філософських засад людського пізнання і на зміну традиційним канонам і цінностям класичного, «нормального» раціоналізму епоха постмодерну висунула некласичні і постнекласичні парадигми і образи науки, які кардинально відрізняються від колишніх (що нерідко висловлює частка «не» в їхніх назвах: «неевклідова геометрія», «неаристотелева логіка», «неньютонова механіка», «некартезіанська епістемологія», «недирективна психологія», «немедична психотерапія» та ін.). З'являється все більше підстав вести мову про «гуманітаризацію» найбільш позитивних, «нормальних» наук, розвиток яких все більшою мірою виявляє їх ізоморфність «людино-людська» сутність і структура гуманітарно-духовних наук. Сучасні методологічні дослідження показують, що логічні і структурно-динамічні особливості діалогу людини з людиною все в більшій мірі відкривають свою реальність в природничих науках, про що свідчить швидке розширення безлічі людиноморфних категорій, понять, принципів і закономірностей в цих науках: синергетичний «новий діалог людини з природою», концепція «ноосфери» Землі, Єдина теорія поля (як аналог філософського вчення про всеєдиність), «антропний принцип» в космології, принципи релятивності, невизначеності і додатковості як фундаментальні прояви діалогічності і ін.

У своїй науковій творчості М.М. Бахтін не тільки розкрив і обґрунтував фундаментальні відмінності монологічного і діалогічного методів в гуманітарних науках, а й практично зреалізував нові методологічні установки – установки гуманітарного діалогізму. Будучи переконаним, що в художньо-історичній, літературно-естетичній творчості «Межа тут не я, а я у стосунках з іншими особистостями, тобто я і інший, я і ти» [8, с. 391], він багато разів і багатопланово продемонстрував науково-евристичну продуктивність

гуманітарно-діалогічного методу в порівнянні з методами об'єктно-позитивістського і суб'єктно-монологічного дослідження.

Діалектика діалогіки полягає в тому, що діалогічне «Я-Ти» ставлення не є тільки пізнавальним, але перш за все несе в собі онтологічну вкоріненість людського існування, а тому як тільки людина або сам діалог стає засобом пізнання, то людина, особистість, суб'єкт звернення перетворюються в об'єкт пізнання і, отже, редукуються тільки до пізнавально-гносеологічних відносин. Діалогічне ж дослідження, за формою і змістом протікає як діалог двох суверенних суб'єктів, бо: «Будь-який об'єкт знання (в тому числі осіб), – писав М.М. Бахтін, – може бути сприйнятий і пізнаний як річ. Але суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати німим, отже, пізнання може бути тільки діалогічним» [8, с. 383].

Науково-гуманітарна позиція М.М. Бахтіна полягала в глибокому розумінні особливостей і унікальності природи людини серед інших явищ в світі і продовжувала духовно-світоглядну лінію Ф.М. Достоевського [7]. Письменник, який відкрив в культурі жанр справжнього психологічного роману, завжди відчував неприязнь до позитивістської науки, і був впевненим, що володіння утилітарно-прагматичними або науково-фізіологічними «відмичками» відкриває їм шлях до вичерпного пізнання і діагностичної оцінки людини і зізнавався: «..я не люблю шпигунів і психологів ... які в мою душу лізуть» [7, с. 70]. Немов конкретизуючи біблійне «Не судіть, і не судимі будете», Ф.М. Достоевський розвінчував принципи позитивістської оцінковості в осягненні людей і стверджував у своїй творчості духовно-ціннісний погляд на сутність і природу людини, бо був переконаний, що «...закони духу людського настільки ж невідомі науці, настільки невизначені і таємничі, що немає і не може бути ще ні лікарів остаточних, ні навіть суддів остаточних, а є Той, який говорить: «Мені помста і Аз воздам» [7, с. 73].

Розкриваючи причини недовіри російського письменника до об'єктивних методів психологічного дослідження і визначення особистості, М.М. Бахтін

показує, що воно подібно судовому слідству над особистістю не може відкрити його справжньої істини. Про це свідчать сцени слідства над Дмитром Карамазовим: «... Вони (судді) шукають і бачать в ньому лише фактичну, речову визначеність переживань і вчинків і підводять їх під певні вже поняття і схеми. Справжній Дмитро залишається поза ними суду (він сам себе буде судити)» [7, с. 72].

Формула Достоевського про «людинолюбство» і глибоко реалістичне кредо в цілому виражає повний і справжній антропологізм його екзистенційно-художнього світогляду. «Повний реалізм» художника, зрозуміло, далекий від літературного натуралізму, бо відкриває простір вищої трансценденції, яка відкриває і глибини душі людської, і глибини духу народного, і глибини духу християнського. І всі ці глибини поєднуються у свідомості і душі людини. Звідси ясно, що саме творчість великого російського письменника відкривало перед М.М. Бахтіним можливість трансцендентно-екзистенційного дослідження онтології людино-людського буття і ідея діалогу виявилася здатною увібрати в себе безмежний екзистенційно-антропологічний зміст нової парадигми осягнення буття як події.

Науково-філософські уявлення про гуманітаристику і культуру визрівали в надрах філософської думки XX століття, але очевидно, що погляди і побудови М.М. Бахтіна є одним з найбільш глибоких і радикальних джерел сучасного розуміння гуманітарності і культури як пошуку і утвердження людського в людині. Гуманітарне пізнання звернене до особистості, індивідуальності, суб'єкта життя; його інтенція спрямована до істинно людських цінностей і сенсів життя, до справжньої духовності людини.

Діалогічне мислення М.М. Бахтіна виходить з гранично ясного розуміння відмінностей феноменів природного, тілесного, матеріального і людського, культурного, духовного існування. «У науковій методології є дві межі: річ і особистість, чим глибше особистість, тобто глибше до особистісного межі, тим незастосовні генералізуються методи, генералізація і формалізація стирають межі між генієм і бездарністю» [7, с. 391]. У той же час він чітко вказує, що,

незважаючи на відмінність гуманітарних наук від природничих, між ними немає непереборного кордону і жорстке їх протиставлення, запроваджене в культуру і філософію представниками розуміннєвої психології (В. Дільтей) і неокантіанства (П. Ріккерт, Г. Віндельбанд) було спростовано розвитком гуманітарних наук.

Гуманітарна парадигма являє собою стратегію пізнання природи, суспільства, самої людини з антропологічної, людинолюбчої позиції; вона вносить «людський вимір» в усі сфери індивідуального та суспільного життя людини. На думку М.М. Бахтіна, гуманітарні науки припускають здійснення ціннісного ставлення до дійсності та явища життя людини і суспільства оцінюються з точки зору моральних, релігійних, естетичних, культурних цінностей і смислів людського існування. Гуманітарне знання втілює в собі єдність істини і цінності, факту і сенсу, суцього і належного, а процес гуманітарного пізнання – це рух від фактів до сенсів, від речей до предметів і цінностей, від пояснення до розуміння. Предмети і об'єкти гуманітарного пізнання – людина, культура, суспільство – постійно розвиваються в часі історії і в просторі культури. Характеризуючи трансцендентно-парадоксальну онтологію гуманітарного світогляду, М.М. Бахтин пише: «Предмет гуманітарних наук – виразний і говорить буття. Це буття ніколи не збігається з самим собою і тому невичерпне у власному розумінні і значенні» [8, с. 410]. Тому на відміну від точних наук, які претендують на єдиність істини, гуманітарні науки спрямовані на розкриття різноманітних поглядів і точок зору з приводу будь-якої проблеми, причому взаємне доповнення відмінних суб'єктивних образів проблеми виявляється вирішальною умовою і способом її справжнього осягнення. Виявлення загальних принципів, підстав, закономірностей в гуманітарному пізнанні, в соціальному пізнанні спрямоване не на абстрагування від самоцінності і неповторності окремих одиничних подій і явищ, а на вироблення типологічних уявлень, що дозволяють більш повно і глибоко відобразити індивідуальну своєрідність явища, факту, події.

Кардинальна відмінність гуманітарного пізнання від природничо-позитивістського виражається в розходженні критеріїв цього пізнання. Зіставляючи їх М.М. Бахтін говорить про гуманітарне пізнання те, що критерієм тут постає не точність пізнання, а глибина проникнення [7, с. 409]. Осягнення глибини людської реальності пов'язане не з містичними одкровеннями або надчуттєвими баченнями, а здійснюється насамперед шляхом розширення горизонту діалогічних відносин, розгортання яких стверджує і розкриває все нові пласти екзистенційно-онтологічної глибини людської реальності.

Одна з найважливіших ідей у всесвіті М. Бахтіна, що має значний методологічний потенціал для науки, і особливо для психологічної науки – це ідея релятивності людського існування і світосприйняття, ідея релятивності самого діалогу, культури, суспільства, світу. Релятивність пронизує всі компоненти онтологічно-естетичної системи М.М. Бахтіна і конституює такі фундаментальні поняття і категорії діалогізму як зовнішнє знаходження, двоголосся, смислова позиція, культура, самосвідомість, метод, карнавалізація, поліфонія, амбівалентність, гумор та ін. Онтологічна і художня відносність починаються з того, що вихідною архітектонічною структурою людського існування покладаються відносини людини до людини як відносини актуальних суб'єктів, тобто як «Я-Ти» відносини. Всі речі і явища в світі можна бачити тільки з точки зору конкретної людини, суб'єкта; не буває «нічиїх» або «загальних» уявлень, образів, думок, почуттів, стосунків, концепцій. Суть діалогу в тому, що він являє собою живі діалогічні відносини, а тому сприйняття, бачення, відчуття, діяння завжди зумовлені певними передумовами, диспозиціями, відносинами. Релятивне, діалогічне розуміння відносин дозволяє ученому розуміти життєвий світогляд людини як цілісне і універсальне світовідчуття, що прямо свідчить про те, що діалогічне світогляд-світовідчуття висловлює екзистенційно-онтологічну глибину осягнення суті і феномена людини. Діалогічне розуміння розкриває обмеженість і неадекватність монологічного образу світу, в основі якого лежить неявна

передумова можливості єдиної позиції індивіда в світі (ні до кого, і ні до чого не віднесена, тобто не-релятивна), яка дозволяє йому мати абсолютно повний і вірний образ світу.

У висновку книги «Проблеми поетики Достоевського» М. Бахтін пише, що «наукова свідомість сучасної людини навчилася орієнтуватися в складних умовах ймовірного всесвіту, не бентежиться ніякими невизначеностями, а вміє їх враховувати і розраховувати. Цій свідомості давно вже став звичним ейнштейнівський світ з його множинністю систем відліку... Необхідно відмовитися від монологічних навичок, щоб освоїтися в тій новій мистецькій сфері, яку відкрив Достоевський, і орієнтуватися в тій незрівнянно більш складній художній моделі світу, яку той створив» [7, с. 316].

Рух від птолемеевської монологічності до галілеєвської релятивності і – далі – до релятивізованості ейнштейнівського образу світу з його множинністю систем відліку пронизує методологічний підхід М. Бахтіна у всьому пласті його робіт. Говорячи про «ймовірнісний Всесвіт» і «невизначеності», він очевидно має на увазі новітні відкриття в галузі статистичної та квантової фізики і тим самим прямо позначає квантово-релятивістську метафору діалогу як евристично-методологічну модель діалогічного мислення і світосприйняття.

Глибоке розуміння обмеженості моноцентрично-позитивістського методу наукового пізнання як об'єктного, предметно-речового, що виходить із єдиної, абсолютної, детерміністської точки зору в порівнянні з багатством можливостей гуманітарно-діалогічного методу наукового осягнення реальності в її індивідуально-суб'єктивних, контекстуально-релятивних, поліфонічних, суб'єктно-творчих формах прояви лежить в основі всіх робіт М.М. Бахтіна. Діалогічна методологія стає тим універсальним і творчим підходом, тією феноменологічно-смісловою точкою зору, з позицій якої розкриваються фундаментальні проблеми і протиріччя, актуалізуються можливості конструктивного розуміння та інтерпретації складних наукових питань і проблем, долаються тупики та помилки вузькоспрямованих наукових концепцій, викриваються вкорінені стереотипи і міфи наукових поглядів.

Висновки до розділу 1

Теорія проблемних ситуацій характеризується високою системністю, синтезованістю. Це свідчить про те, що ученими пропонується взаємопов'язана сукупність наукових знань (закони, закономірності, категорії, поняття, факти), що впорядкована на основі чітко визначених наукових ідей і принципів: повноцінного функціонування проблемної ситуації у фазах і етапах, суперечливості і поліфункціональності цієї ситуації, проблемності як засобу оптимізації пошукової активності, проектно-пошукової спрямованості пізнавальної діяльності, діалектичного зв'язку проблемності і діалогічності, атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших джерел і форм пізнання, системно-диференційованого застосування наставником проблемних ситуацій у своїй професійній діяльності в соціальній сфері.

Для багатьох психологів і дидактиків (А.В. Брушлінський, І.А. Ільницька та ін.) характерною є суб'єктивація проблемної ситуації. Такий підхід обмежує зміст проблемності, оскільки не враховує того факту, що джерела мислення завжди знаходяться в об'єктивній реальності конкретного довкілля, в зовнішньому світі предметів, речей, явищ, подій. Насправді проблемна ситуація – це діалектична суперечлива єдність об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального та ідеального в мислєдіяльності особи.

Методологічна програма М.М. Бахтіна у вітчизняній філософії та методології науки стала активно досліджуватися лише в останні роки і в психологічній науці немає фундаментальних монографічних досліджень гуманітарно-діалогічної методології. Тому особливий інтерес представляє зіставлення науково-методологічних програм М.М.Бахтіна і Л.С. Виготського, здійснене В.М. Розиним. Автор нагадує, що Л.С. Виготський розробляв

теоретичні проблеми в конкретній науковій галузі – в психологічній науці – і ставив своїм завданням розробку нової методології психологічної науки як дисципліни швидше негуманітарного, а загальнонаукового типу. М.М. Бахтін більшість своїх досліджень здійснив на «прикордонному» просторі ряду гуманітарних дисциплін, однак він зумів побудувати і реалізувати більш цілісну методологічну програму, яка більш чітко і послідовно відповідає логіці наукового дослідження (в традиційному, позитивістської сенсі), ніж це встиг зробити Л.С. Виготський. Таким чином, гуманітарно-діалогічна методологія М.М. Бахтіна представляє кардинально-парадигмальний інтерес для психологічної науки, причому не тільки як методологія гуманітарного типу, але і як взірець загальнонаукової методології нового типу і рівня.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІЗНАННЯ І ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО КОНСТРУЮВАННЯ

2.1. Зовнішні обставини і внутрішні умови виникнення проблемно-діалогічних ситуацій

Для вивчення проблемно-діалогічних ситуацій вкрай актуальним видається сьогодні розв'язання двох фундаментальних завдань: з одного боку, проведення теоретичного дослідження напрацювань у царині наукового обґрунтування цього інноваційного типу, з іншого – психологічне пізнання проблемної ситуації як структурно-функціональної цілісності й водночас як вітакультурного утворення актуальної освітньої взаємодії у системах «наставник – наступник», у нашому випадку: «соціальний працівник – клієнт». Своєрідним загальним знаменником, або ключем обопільного вирішення цих двох завдань є навчальна проблемна ситуація як багатопараметричне напружено-динамічне суб'єкт-об'єктне неузгодження, що виникає у просторі безперервної взаємодії особистості та конкретних умов навчально-пізнавального практикування. Це не лише проблематизує освітню діяльність слухачів і надає їй явного задачно-діалогового характеру, а й визначає ступінь індивідуального задіяння-долучення кожного у процес освітнього культуротворення, надає життєвої значущості та особистісного смислу об'єктивним індикаторам поведінкового ситуювання. У цьому зв'язку Г.О. Балл зазначає, що «культуру варто розуміти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально зумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності і творчості, через різноманітні

зовнішні і внутрішні діалоги, через упредметнення людської сутності у творах та її розупредметнення в особистостях – забезпечує її різнобічну реалізацію й безперервний розвиток. Ця характеристика культури постулює задіяння до її складу цивілізаційних (нормативно-репродуктивних, тих, що забезпечують наступність) компонентів і водночас наголошує на суттєвості її діалогічно-творчих складових, роль яких, до того ж, істотно зростає при переході до постіндустріального суспільства, що повинна враховувати сучасна освіта» [5, с. 1].

У ситуації колективної пізнавальної (наукової, навчальної, буденної) взаємодії різні учасники одного соціокультурного метапроцесу перебувають у різних пошукових ситуаціях, причому не лише за індексом проблемності, а й складності, трудності, діалогічності, значущості, розумності, рефлексивності тощо. До того ж межі між ланцюжком цих ситуацій складні, неявні, проблематичні. Тому проходить певний, почасти тривалий і різнонасичений психічною активністю, час, перш ніж складається пошуково-пізнавальна спільність конкретної дослідницької, навчальної чи життєвої ситуації. «Простір і час, – пише Г.П. Щедровицький, – ніколи не визначає єдності ситуації, оскільки ситуація задається людською свідомістю, тим, як, ким і де людина себе усвідомлює. І саме завдяки дуже складним механізмам усвідомлення ситуація завжди є єдність реального та ідеального» [53, с. 40].

Водночас просторова співпричетність поведінки, діяльності, спілкування, вчиняння проблематизує життєактивність особистості не лише по лінії її безперервного контактування, а й у напрямках суб'єкт-суб'єктних та самопізнавальних взаємостосунків. «При цьому ситуація, – пише Б.Ф. Ломов, – має розглядатися співвідносно до властивостей та особливостей того, хто у цій ситуації діє, і з самою його діяльністю. Річ у тім, що ситуація, у якій здійснюється поведінка, не зберігається у незмінному вигляді. Навпаки, вона змінюється під впливом поведінки (діяльності), завдяки чому виникають нові дії на суб'єкта» [42, с. 120]. При цьому проблемність як розуміннево досягнута невідповідність, невизначеність, розрив чи суперечність вимагає більшої-

меншої мисленнєвої роботи над собою й потребує означення та осмислення власної внутрішньої проблемної ситуації на тлі об'єктивної – реальної чи суто надуманої. У будь-якому разі і сьогодні у процесі пізнавальної творчості треба дотримуватися первинно сформульованої Гегелем вимоги діалектики: за будь-яких обставин здійснювати «конкретний аналіз конкретної ситуації».

Водночас сучасні психологія та дидактика не утримують знання, які б давали цілісне уявлення про закономірності взаємопов'язаного перебігу проблемно-діалогічних процесів наукового, навчального і буденного пізнання. Звідси природно виникає об'єктивна потреба у розробці теорії функціонування навчальних проблемних ситуацій як найвищої і найбільш розвиненої форми організації психолого-дидактичного знання. Ця теорія, маючи достовірні вихідні ідеї і принципи, емпіричні та концептуальні основи, власну логіку та відповідну суму теоретичних напрацювань, неподільно пов'язана зі створенням методології, технології та експериментальної практики проблемного навчання як інноваційної освітньої моделі дослідницько-пошукового типу.

У авторському варіанті проф. А.В. Фурмана логіка, зміст, структура та евристики міждисциплінарної теорії навчальних проблемних ситуацій містять [76]:

1) інноваційне ядро – ідеї: а) внутрішньої проблемної ситуації; б) циклічного функціонування навчальної проблемної ситуації, в) суперечливості і поліфункціональності цієї ситуації, г) навчальної проблемності як засобу оптимізації пошукової пізнавальної активності наступників; д) проектно-пошукового спрямування пізнавальної освітньої діяльності вчителя і учня у навчальній проблемній ситуації; е) взаємодоповнення професійного обґрунтування і зреалізування модульно-розвивальної освіти як інноваційної соціокультурної оргсистеми;

2) центральну ланку – закони: а) навчальної проблемної ситуації як універсального джерела, атрибутивної характеристики продуктивної мислєдіяльності вчителя і учня, б) єдності і неподільності функціонування навчальної та внутрішньої проблемних ситуацій; в) двофазного (формування і

переборення внутрішньої проблемності) функціонування пізнавальної проблемності у внутрішньому світі особистості, г) постійної проблематизації поля свідомості особистості у процесі її розвитку; д) поетапного взаємодоповнення процесів учіння, навчання, виховання, освіти і самореалізації в інноваційній системі модульно-розвивального загальноосвітнього експерименту;

3) змістовну основу – закономірності: а) прогресивна наступність у розвитку етапів навчальної проблемної ситуації, яка, розпочинаючись виникненням і завершуючись зняттям проблемності, зумовлює сходження учня до нового рівня особистісних знань і забезпечує динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення; б) єдність процесів розвитку, функціонування і самоорганізації навчальної проблемної ситуації; в) функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності у колективній та індивідуальній мислєдіяльності; г) циклічність у функціонуванні системи навчальних проблемних ситуацій, що спричинена генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-сміслових суперечностей, у якій раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою (ментальний досвід) функціонування наступних; д) ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій, що залежить від того, наскільки повно задіяна система джерел проблемності пізнавального процесу учня (суб'єктно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-смістова суперечність, проблема морального вибору), проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою пізнавальною активністю учнів; е) розвиткове функціонування внутрішньої проблемної ситуації, яке відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного мислєдіяльнісного процесу на предмет оптимального модульного набору певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній роботі учня;

4) вихідні орієнтири і положення – принципи: а) діалектичного зв'язку і єдності проблемності і діалогічності як змісту і форми пізнавального процесу, б) атрибутивності проблемно-діалогічних джерел і форм у розвитку пізнавального процесу, в) універсальної інтегративності внутрішньої проблемної ситуації щодо інших проблемно-діалогічних джерел і форм пізнання, г) системно-диференційованого застосування навчальних проблемних ситуацій у пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій; д) первинності навчального ритму щодо виховного, освітнього та самореалізаційного у цілісному модульно-розвивальному метапроцесі;

5) формальну основу – теоретичні моделі: а) навчальної проблемної ситуації, б) внутрішньої проблемної ситуації, в) рівнів функціонування навчальних проблемних ситуацій, г) генезису внутрішньої проблемної ситуації, д) взаємодії і взаємодоповнення джерел проблемності; е) проектування соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності вчителя і учня за модульно-розвивальної системи; класифікації: а) провідних форм пізнавальної проблемності, б) універсальних діалектичних зв'язків між провідними формами проблемності, в) складових генезису проблемності пізнавального процесу, г) провідних функцій навчальної проблемної ситуації, д) проблемно-пошукових методів навчання, є) взаємозв'язків провідних характеристик проблемності-діалогічності у пізнавальній діяльності наступників різних вікових категорій;

б) методологічні засади – мислєсхеми: а) рівнів організації навчання (научіння – учіння – самоосвіта – самотворення), б) основних типів інноваційного навчання (дослідницького – ігрового – дискусійного – культуротворчого), в) повноцінного освітнього циклу як наступності основних складових змістового модуля (знання – уміння – норми – цінності), г) диференціювання внутрішніх проблемних ситуацій за критерієм усвідомлення (невідомі – неочевидні – напівочевидні – очевидні), д) етапів проблематизації свідомості особистості від народження до соціальної зрілості (проблемно-фактологічні дії і репліки – одноваріантні проблематичні думки і

судження – багатоваріантні проблематичні судження, фантазії – проблемно-ситуативне осмислення докiлля і власного Я – проблемно-рефлексивне визначення світу), е) основних сфер методології як професійної мислєдiяльностi (пiзнання – проектування – дослiдження – культуротворення); є) образів-продуктiв суб'єктивної реальностi (суб'єкт освiтньої поведiнки – особистiсть освiтньої дiяльностi – iндивiдуальностi освiтнього вчинку – унiверсум духовного самотворення) та iн.;

7) термiнологiчно-мовленнєве поле – розвинута система категорiй («пiзнання», «освiта», «навчання», «проблемностi», «дiалогiчностi», «дiяльностi», «активностi», «розвиток», «функцiонування», «культуротворення», «освiтнiй учинок») і понятi, що введені нами до понятiйного апарату психолого-дидактичної науки для пояснення глибинних механiзмiв навчально-пiзнавального процесу: «навчальна проблемна ситуацiя», «внутрiшня проблемна ситуацiя», «формування, розв'язання (переборення) внутрiшньої проблемностi», «виникнення, становлення, розв'язування, зняття навчальної проблемної ситуацiї», «джерело, форма проблемностi-дiалогiчностi», «проблемно-дiалогiчна ситуацiя», «проблемний дiалог», «ситуювання», «означення», «змiстовий модуль», «навчальний ритм», «модульно-розвивальний навчальний цикл», «пiзнавальна самореалiзацiя», «проблемно-ситуативна технологiя» та iн.;

8) конкретно-фактологiчне забезпечення теорiї – численнi науковi факти стосовно: неподiльностi пiзнавального процесу і внутрiшньої проблемностi, високого розвивального впливу проблемностi на особистiсть учня, орудiйно-опосередкованої ролi проблемно-дiалогiчних форм пiзнавального процесу, дiалектичної єдностi проблемно-дiалогiчних форм, рiзноманiтностi суб'єктно-особистiсних джерел проблемностi, трикомпонентної психологiчної структури навчальної проблемної ситуацiї; психологiчної органiзацiї пошукової пiзнавальної активностi-дiяльностi як центральної ланки внутрiшньої проблемної ситуацiї; суперечливої ролi навчальної проблемної ситуацiї в органiзацiї ментального досвiду учня; циклiчного функцiонування навчальної

проблемної ситуації; розширення з розвитком особистості поля проблематизації її свідомості, можливості центрування розвивальних потоків науково спроектованого та мистецьки зреалізованого з допомогою інноваційних технологій і програмово-методичних засобів на учневі як суб'єкти, особистості, індивідуальності та універсумі; нарощування розумового, соціального, психосмислового та духовного потенціалу учня-наступника під час проходження ним чотирьох етапів цілісного модульно-розвивального циклу і вітакультурного збагачення його ментального досвіду в освітньому метапроцесі та ін. [76].

Як зазначає А.В. Фурман [76], наукова розробка теоретичних основ функціонування проблемних ситуацій не може бути здійснена в контексті усталених положень теорії проблемного навчання, й передусім тому, що ці положення не розкривають природи реальної, а не теоретично чи експериментально змодельованої проблемної ситуації, тобто не досліджують онтологію цієї складної психосоціальної реальності. Зокрема, вони не дають відповіді на питання: які фази та етапи розвитку проходить проблемна ситуація в навчальному процесі?, яка її психодидактична будова?, як змінюються її структура й функції на різних етапах цілісного пізнавального циклу?, за яких психолого-дидактичних умов ця ситуація справляє оптимальний розвитковий вплив на особистість наступника? Навчальні проблемні ситуації не диференціюються й не класифікуються належним чином у теорії і практиці навчання, а сприймаються вченими та освітянами як статичні утворення, або тимчасові психічні стани. Це спричинює спонтанність і некерованість процесів виникнення й розв'язування особистісних проблем і задач наступників у конкретному освітньому доккіллі.

Не менш нагального значення набуває питання обґрунтування методології психодидактики і, зокрема, методології проблемно-діалогічних ситуацій і проблемного навчання [76]. Основними завданнями останньої мають стати аналіз способів досягнення адекватної інформації про перебіг пізнавального процесу, розкриття змісту категорій і понять дидактики,

діалектичних зв'язків між ними, зведення міждисциплінарних наукових знань про навчальну проблемність у логічно завершену систему, а також обґрунтування та використання набору адекватних методів проблемно-ситуативного, проблемно-модульного чи змістово-розвиткового пізнання, конструювання і перетворення психонавчальної дійсності.

Серед процедур методології психодидактики слід назвати виявлення й аналіз багатопредметного емпіричного матеріалу, побудову моделей й онтологічних схем розвивального навчання, теоретичні узагальнення інноваційних процесів у царині передового педагогічного досвіду, оцінювання евристичних можливостей здобутих методологічних моделей і мислесхем, з'ясування меж ефективного використання запропонованих ідей, технологій, засобів, методів і технік проблемно-розвивального навчання. Слушним є створення нормативних методологічних настанов соціальним працівникам як користувачам новітньої наукової інформації щодо оргтехнологічного, психодидактичного та програмово-методичного забезпечення проблемно збагаченого й діалогічно зорієнтованого процесу. Тому побудова низки взаємопов'язаних концептуальних, методологічних та емпіричних моделей такої складної реальності як проблемна ситуація, дослідження закономірностей її розвитку і функціонування та подання одержаних результатів пошуку у формі цільної теорії – один з найважливіших аспектів розвитку сучасної психолого-дидактичної науки.

2.2. Структура і функціональні етапи розвитку проблемно-діалогічної ситуації

Проблемність – це атрибутивна характеристика пізнання. До ієрархії її властивостей, які підлягають першочерговому дослідженню, належать:

- а) витоки (джерела, першопричини, умови),
- б) генезис (етапи, фази, закономірності),

- в) будова (ознаки, структура, оформленість),
- г) функції (призначення, завдання, доцільність).

Водночас проблемна атрибутивність пізнання найґрунтовніше досліджена в теоретико-методологічній системі проблемних ситуацій. Актуальна варіантність її моделей і підходів вимагає, з одного боку, визначення їх евристичних можливостей, з іншого – інтеграції на засадах взаємодоповнення і єдності.

Проблемна ситуація передусім психолого-дидактична система змісту, методів, форм, засобів, умов і показників такого розвивального навчання, яке спричинює активне оволодіння новими знаннями і способами дії у процесі індивідуального і спільного пошуку, забезпечує прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій, волі. Зокрема, встановлено чотири групи проблемно-пошукових методів:

- 1) демонстраційного розв'язування проблем наставником,
- 2) самостійної проблемно-пошукової діяльності наступників,
- 3) їх колективної навчально-пошукової роботи,
- 4) спільної пошукової діяльності.

А.В. Фурман [76] охарактеризував умови їх ефективного функціонування залежно від рівня пізнавальної активності і самостійності, характеру їхнього співробітництва у спільній діяльності, співвідношення між індивідуальною і груповою роботою. Ця система способів винятково важлива, оскільки є:

- умовою розвитку інтелектуально-вольових властивостей (ініціатива, наполегливість, критичність і рефлексивність мислення тощо);
- моментом пізнання, який реалізує єдність виконавчої і творчої роботи;
- стимулом розвитку внутрішніх мотивів пізнання і пізнавального інтересу, пошукової активності;

– чинником пізнання, що забезпечує оволодіння знаннями і нормами на рівні усвідомлених принципів і закономірностей, формує в них узагальнені поняття та способи дій.

До найсуттєвіших ознак проблемної ситуації, які діалектично задіяні у пізнавальному процесі, належать: 1) полісуперечливий характер взаємодії з об'єктом пізнання, 2) потребо-мотиваційна зумовленість функціонування навчальних проблемних ситуацій, 3) динамічність і поліфункціональність розвитку навчальної проблемної ситуації як цілісної суб'єкт-об'єкт-суб'єктної системи, 4) діалектичний зв'язок відомих і невідомих елементів проблемної ситуації у системі об'єктів, що пізнані та пізнаються, 5) особистісно-діалогічна спрямованість функціонування внутрішньої проблемної ситуації, 6) проектно-пошуковий характер пізнавального образу, котрий виникає і функціонує у внутрішній проблемній ситуації, 7) єдність і неподільність функціонування навчальної і внутрішньої проблемних ситуацій як загального та одиничного повноцінного пізнавального процесу.

В розпорядженні наставника є певні психодіагностичні засоби (зовнішні дії учня, модальність його емоцій, дефіцит знань тощо) для контролю за перебігом продуктивного пізнавального процесу у проблемних ситуаціях. До того ж їх виникнення порівняно легко можна визначити через факти непорозуміння, здивування, утруднення, спантеличення, захоплення, які є своєрідними індикаторами внутрішньої проблемності. Крім того, останню видає актуалізована потреба у змістовному спілкуванні, в діалозі. Змістовно-структурний аналіз проблемності показав, що класична схема трикомпонентної будови проблемної ситуації (пізнавальна потреба, невідоме знання чи спосіб дії, інтелектуально-вольові можливості учня) статично фіксує одномоментний зріз продуктивного пізнавального процесу, не утворює функціональної суб'єкт-об'єктної цілісності у системі «наступник – навчальний процес».

Вагоме значення для ефективного розгортання й посилення пізнавальної активності має проблемне викладання, смисл якого полягає в умілому керівництві основними ланками мисленнєвого процесу. Його продуктивність

визначається як залежністю у виборі вчителем форм і темпів пред'явлення учням нового навчального матеріалу, так і мірою особистісного задіяння останніх до процесу усвідомлення, прийняття, розв'язання та перевірки правильності навчальних завдань.

Отже, процес проблемно-діалогічних ситуацій передбачає безперервну взаємодію з об'єктом, суб'єктом та іншими суб'єктами, у якій він шляхом численних пошукових дій і проб прагне здобути додаткові відомості про структуру проблемної ситуації й у такий спосіб відшукати для себе принцип розв'язання проблеми (задачі) або спосіб виявлення невідомого. Психологічний зміст ситуації тут змінюється залежно від того, як розгортаються його міркування (внутрішні і невербалізовані), котрі спрямовані здебільшого на усунення невідомого чи незрозумілого, головню з допомогою поглибленого аналізу наявного знання і досвіду.

Внутрішня проблемна ситуація є центральною ланкою проблемної ситуації, інтегральним показником проблемного учіння; це – сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення, яка характеризується єдністю актуалізованих пізнавальних процесів та особистісних структур, спрямованих на відкриття ним суб'єктивно нового знання чи способу дії.

Гене́за внутрішньої проблемної ситуації завжди передбачає взаємопов'язане формування і зняття таких провідних форм проблемності, як мисленнєве припущення, запитання, задача, проблема, внутрішній діалог та ін. Водночас висловлені запитання чи відповідь (думка), сформульована задача чи проблема – це, як справедливо зазначає Л.М. Фрідман і В.І. Маху, різного роду знакові моделі проблемної ситуації [35]. Тому будь-яка проблема утримує проблемну ситуацію, але не кожна така ситуація ще є проблемою, вона нею повинна стати у процесі власного розвитку-функціонування. Проблема задача також постає з проблемної ситуації, проте остання не в усіх випадках може бути подана як задача.

Отож здебільшого процес виникнення проблем і задач, будучи безпосередньо пов'язаним зі змістом і характером запитань, відбувається на певних стадіях розгортання пізнавального процесу в форматі проблемної ситуації. Наприклад, пізнавальна потреба, спричинюючи пошукову активність соціпрацівника, деталізується через пізнавальний мотив, а останній, упредметнюючись у вигляді проблеми й наближаючи момент гіпотетичного відкриття ним суб'єктивно нового знання, стимулює ситуативне визрівання особистісної мети учіння, постановку конкретних завдань і визначення планів найближчих навчальних дій. При цьому найважливішою особливістю невідомого як центрального елемента проблемної ситуації, на відміну від шуканого як центрального елемента завдання, на думку О.М. Матюшкіна, є те, що невідоме завжди характеризується певною мірою узагальнення. Інакше кажучи, шукане переважно утримує одиничне відношення, а невідоме – загальне, що властиве цілому класу близьких завдань [44; 45].

Проблемна ситуація за умов природного перебігу навчально-виховного процесу у ЗВО є генетично первинною стосовно задач, проблем, запитань. Здебільшого ядро навчальних проблем становлять усвідомлені пізнавально-сміслові суперечності, а ось система проблемних задач – кожна із цих суперечностей, тільки відображена за допомогою різних знакових форм. Відтак центральним компонентом проблемної ситуації є суб'єкт, особа, задачі – знаковий об'єкт, а проблеми – пізнавально-смістова суперечність. Водночас розвиток останньої у напрямку її формування і розв'язання здійснюється через систему дій розумового і практичного характеру. Зміст цих проміжних дій, організуючись навколо спрямованої мислєдіяльності, передають різного типу висловлювання (пропозиції, припущення, ідеї, здогадки, версії), які сприяють визначенню зв'язків, елементів, відношень, що незадані в умовах і вимогах задачі. У будь-якому разі всі зазначені форми проблемності передбачають обов'язкову наявність внутрішньої проблемної ситуації: це їх своєрідна візитна картка у світ пізнання. Важливо також, що проблемна ситуація не завжди виникає навіть у задачі, й може існувати як поза, так і всередині процесу її

розв'язування, що здебільшого по-різному відбивається на продуктивності мислєдїяльностї соцпрацівників.

Загалом пропонує А.В. Фурманом модель внутрішньої проблемної ситуації вигідно відрізняється від усіх інших моделей проблемної ситуації [див. 76], а саме:

- а) гештальт-моделі, обґрунтованої К. Дункером,
- б) інформаційної моделі, запропонованої Д.Б. Богоявленською,
- в) структурно-функціональної моделі інтегральної проблемної ситуації, обстоюваної І.М. Коганом,
- г) класифікаційної моделі типів проблемних ситуацій, розробленої О.М. Матюшкіним.

Вона, з одного боку, дає змогу критично поставитися до зазначених моделей, з іншого – повною мірою враховує їх конструктивні можливості у висвітленні найскладніших механізмів пізнавального процесу. Крім того, вона у знятому вигляді утримує набутки вітчизняної психологічної науки у пізнання природи пізнавальної проблемності й одночасно систематизує різночинні ідеї і висновки про формозмістову сутність проблемної ситуації і конструє якісно нову теоретико-методологічну схему цієї ситуації.

Дослідження особливостей функціонування проблемної ситуації у пізнавальній діяльності показало, що ця ситуація та її окремі компоненти (щонайперше внутрішня суперечність) можуть відігравати у процесі діяльності не тільки позитивну, а й негативну роль, тобто як активізувати мисленнєвий пошук-діяння, так і стримувати його. Методологічний аналіз амбівалентності пізнавальної проблемності на філософському, психологічному, педагогічному і соціологічному рівнях виявив чотири провідних, попарно різнополюсних функцій: прогресуюча – регресуюча, стимулююча – стримуюча, регулююча – дезорганізуюча, спрямовуюча – дезорієнтуюча. Ці функції, модифікуючись і видозмінюючись, характеризуються взаємодоповненням. Так, якщо перша пара полярних функцій вказує на загальну тенденцію у функціонуванні конкретної проблемної ситуації (за змістом і характером це здебільшого драматично-

прогресивний перебіг з моментами регресивності), то друга – характеризує внутрішній бік процесу формування вмінь пізнавальної діяльності й пов'язана з оволодінням досвідом творчої праці або із ситуативною затримкою його розумового розвитку (рис. 2.1), третя, – виявляючись у взаємодії наставника і наступника, соціального працівника і клієнта, поряд із суб'єктивними чинниками пізнавальної діяльності, відображає ту чи ту дієвість психолого-педагогічних впливів, які прискорюють чи, навпаки, гальмують його пошукову активність та розумовий розвиток (рис. 2.2), четверта – відтворює соціальну зумовленість процесу співдіяльності, а тому виявляється лише тоді, коли у розв'язанні проблем бере участь кілька учасників цього процесу.

За повноцінної проблемної ситуації має місце ієрархія провідних і допоміжних її функцій в кожному конкретному випадку освітньої співпраці, спілкування, колективної учбової діяльності, що спричинено актуальною вмотивованістю, рівнем їхньої пошукової пізнавальної активності, педагогічною майстерністю тощо. Тому соціальний працівник покликаний здійснювати конкретно-ситуативний аналіз динаміки і взаємодоповнення всього набору функцій у процесі роботи з клієнтом, визначати зв'язки і взаємовідношення між окремими функціями та їх основними характеристиками. Зокрема, він має враховувати відносність позитивного впливу проблемних ситуацій на розвиток клієнта, що зумовлено як рівнем його загального психічного розвитку, так і організацією, змістом, характером керівництва усім процесом надання допомоги.

Розвивально-формувальний експеримент під керівництвом А.В. Фурмана, мета якого полягала у здійсненні педагогічно доцільного керівництва учнівським пізнанням шляхом забезпечення максимально позитивного і зменшення негативного впливу проблемних ситуацій на процес навчально-графічної діяльності, показав високу ефективність функціонування проблемних ситуацій за умов експериментального навчання [див. 76].

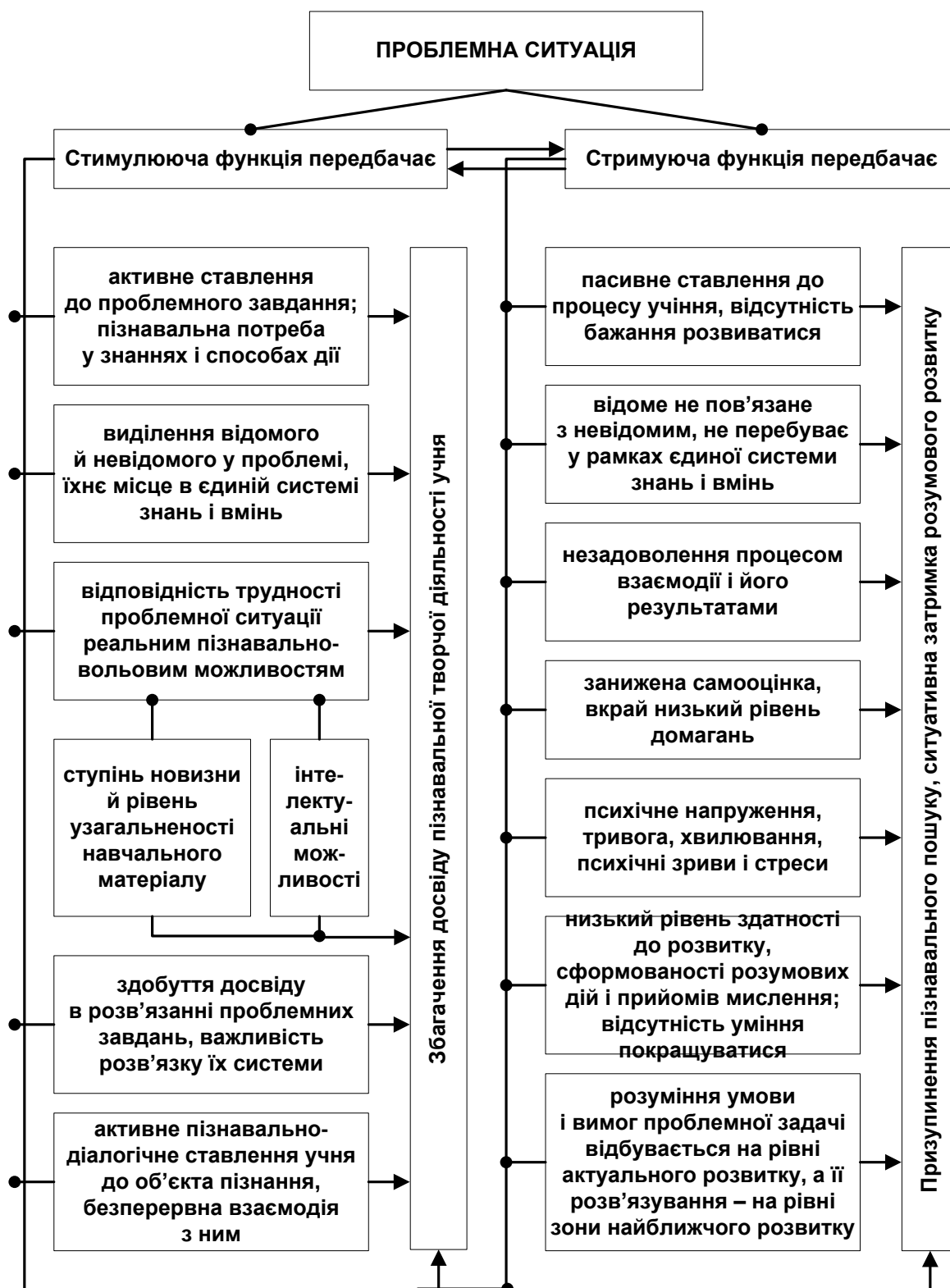


Рис. 2.1. Основні психологічні функції проблемної ситуації у структурі організованого розумового процесу (за А.В. Фурманом) [76, с.59]

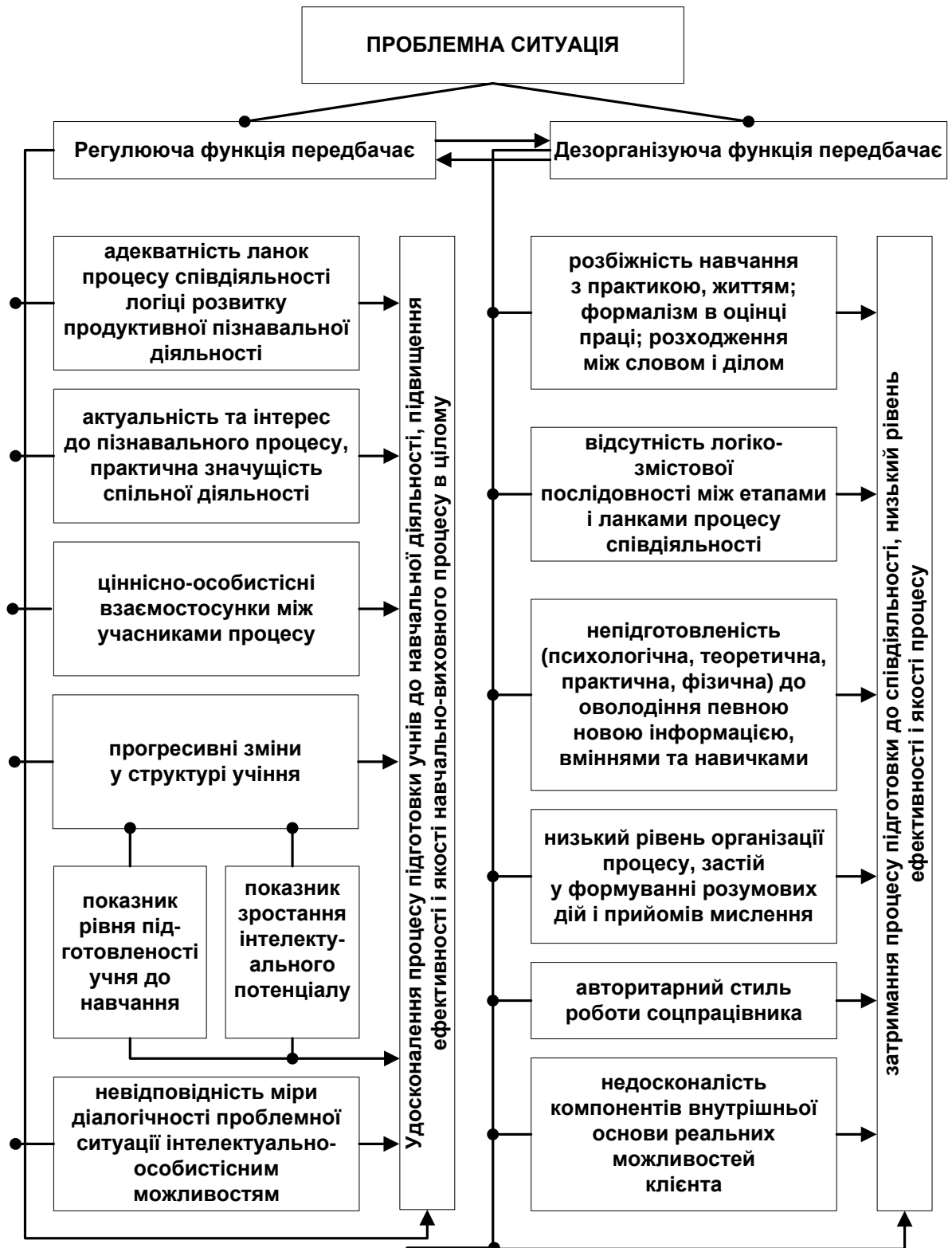


Рис. 2.2. Основні функції проблемної ситуації в організації пізнавальної взаємодії (за А.В. Фурманом) [76, с.60]

Про це переконливо свідчать такі показники, як: а) здатність до переносу знань і вмінь на розв'язання нових задач, б) рівень сформованості їхньої пізнавальної самостійності та в) якість графічної підготовки. У результаті дослідження охарактеризовано вихідні залежності, які наставник повинен враховувати, здійснюючи керівництво пізнавальною діяльністю у навчальних проблемних ситуаціях за допомогою поданих методів діагностики джерел і форм проблемності, видів навчальної допомоги і способів інтерпретації зовнішніх дій.

Функціонування будь-якої проблемної ситуації, розпочинаючись моментом виникнення і завершуючись моментом зняття її у процесі перебігу пізнавальної діяльності людини, має двофазний (формування і розв'язання, переборення) характер. Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального процесу, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв'язання. Кожна фаза, зі свого боку, розподіляється на два етапи: перша – на виникнення і становлення, друга – на розв'язання і зняття проблемної ситуації. У результаті отримуємо повний функціональний цикл проблемної ситуації, на початку якого розвивається проблемогенна ситуація, а в кінці – постпроблемна, у своїй основі переборена особистістю. Він характеризується:

а) завершеною послідовністю чотирьох етапів функціонування, які зреалізовуючи взаємопереходи, йдуть один за одним і в такий спосіб забезпечують ситуативну динаміку цілісного розвитку продуктивного мислення та ефективної допомоги;

б) насиченістю кожного етапу відповідним психологічним змістом (суб'єктивна невизначеність, інтелектуальне утруднення, здивування, позитивні й негативні емоції, внутрішній конфлікт, аналізування та узагальнення, внутрішній діалог, переживання, ціннісне ставлення тощо), тобто їх

повноцінність з погляду довершеної наявності психодуховних явищ у пізнавальній діяльності;

в) спрямованістю фаз і етапів на розв'язання пошукових завдань, яке, у своєму результативному підсумку, приводять учня до оволодіння знаннями вищого рівня узагальнення, до збагачення розвитку його розумових і творчих здібностей та до вдосконалення соціально важливих рис особистості.

Крім зазначених закономірностей оптимального перебігу проблемності, А.В. Фурманом [76] здійснена нормативна характеристика психодидактичного змісту етапів розвитку проблемної ситуації, що задає рамкові умови оптимального функціонування останньої. У визначенні психодидактичного змісту етапів проблемності вирішальну роль відіграли принципи: єдності і взаємодоповнення джерел і форм проблемності у цілісному процесі пізнання, різноманітності форм вияву пошукової пізнавальної активності, неподільності-подільності процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації. Окреслений зміст, з одного боку, ґрунтується на законах логіки та особливостях психології розвитку продуктивного мислення, якими щонайперше фіксується неоднакова наявність різних джерел і форм проблемності-діалогічності на тих чи інших циклах навчального пошукування, з іншого – на основі структурних компонентів психологічної організації пізнавальної діяльності, котра на кожному етапі інтегрується навколо: а) пізнавальної потреби, б) пізнавального мотиву, в) доведення гіпотези (результатів діяльності), г) збагаченої продуктивної мислєдіяльності за нових умов навчання. Ці положення в сукупності й становлять зміст одного з найважливіших законів обстоюваної А.В. Фурманом психолого-дидактичної теорії проблемних ситуацій.

Становлення проблемної ситуації – це той відрізок пізнавального процесу, під час якого остання виникає, стається й формується як цілісне утворення, але ще не набула своїх ознак і не сформувалася остаточно. Важливо, що сформувавшись, вона поетапно наближається до розв'язку і зникнення, а тому психодуховний зміст формування містить умови її подолання. У цьому –

суть саморуху, саморозвитку будь-якої внутрішньої проблемної ситуації. Тим більше, що процеси функціонування і розвитку навчальної проблемності завжди взаємоспричинені й не існують один без одного: розвиток пізнавальної активності неможливий без тих функціональних змін, що забезпечують динамічну цілісність та відносну стабільність проблемної ситуації, а функціонування останньої – без спрямованих якісних перетворень, що притаманні етапам становлення продуктивного мислення і повноцінного учіння.

Щодо поняття «зняття проблемності», то його основою є той психодидактичний зміст, що пов'язаний з усуненням похідних пізнавально-смыслових та інших (моральних, естетичних тощо) суперечностей, які закономірно виникають унаслідок розв'язання основної навчально-теоретичної проблеми. Виконуючи систему завдань, соцпрацівник і клієнт спільно оволодівають певним способом розв'язку на рівні умінь і навичок продуктивної розумової роботи, усуває всі можливі перешкоди, котрі раніше мали місце під час виконання завдань окремого типу. Зважаючи саме на такий зміст четвертого етапу функціонування пізнавальної проблемності, доцільно говорити про наявність постпроблемної навчальної ситуації. Це зумовлено тим, що з допомогою цього терміна є можливість зафіксувати той результативний момент пізнавального пошуку, коли проблемної ситуації як цілості фактично не існує; вона вже в основі своїй переборена особою, проте залишаються «смыслові осколки», своєрідні краплинки непізнаного, тобто окремі задачі та пізнавальні утруднення на шляху до повного розуміння (володіння) предметом пізнання.

Серед змістовно-сутнісних характеристик функціонування проблемних ситуацій, яким можна надати наукового статусу закономірностей, основними є такі (за А.В. Фурманом) [76]:

- 1) прогресивна спрямованість у розвитку етапів проблемної ситуації, яка забезпечує сходження до нового рівня особистісних знань і бажану динаміку цілісного розвитку продуктивного мислення;

2) єдність процесів розвитку і функціонування навчальної проблемної ситуації, яка фіксує їх природну взаємозумовленість: розвиток пізнавальної активності неможливий без таких функціональних змін, котрі забезпечують цілісність проблемної ситуації, а функціонування останньої – без спрямованих якісних перетворень, психологічних формоутворень, котрі характерні для продуктивного мислення;

3) функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності;

4) спричинена циклічність у функціонуванні системи проблемних ситуацій, що детермінована генезисом і розв'язком завершеної сукупності пізнавально-сміслових та інших суперечностей, коли раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою (ментальний досвід) функціонування наступних;

5) ефективність функціонування проблемних ситуацій залежить від того, наскільки повно подана система джерел проблемності, проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою активністю;

6) функціонування внутрішньої проблемної ситуації відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного мисленнєвого процесу з погляду оптимальної наявності сукупності певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній діяльності конкретного соціального працівника.

2.3. Принципи та особливості психосоціального конструювання проблемно-діалогічних ситуацій як інтегральних чинників особистісного розвитку комунікантів

Проблема – це складне теоретичне або практичне питання, що вимагає вивчення і вирішення. Види дидактичних проблем: а) за галуззю і місцем

виникнення; б) за роллю в пізнавальному процесі: основні й допоміжні; в) за способом організації їх розв'язку: фронтальні, групові та індивідуальні.

Основні способи і прийоми створення проблемних ситуацій: а) повідомлення інформації, яка містить суперечність; б) сприймання і осмислення різних тлумачень одного і того ж явища; в) невідповідність між системою знань, навичок і вмінь студентів та новим фактом, явищем; г) використання сукупності способів і прийомів, в ході яких виникає проблемна ситуація [76].

Процес засвоєння знань проблемним шляхом включає такі етапи: а) створення проблемної ситуації; б) аналіз проблемної ситуації і формулювання проблеми; в) висунення гіпотез; г) перевірка найважливіших гіпотез.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання студентами знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність студентів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів.

Проблемна ситуація – психологічний стан, що виникає в результаті мислительної взаємодії суб'єкта (студента) з об'єктом (навчальним матеріалом) і викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається. Проблемна ситуація – це пізнавальна трудність, суперечливий матеріал. Студенти для вивчення нової теми повинні самостійно використати мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, аналогію, узагальнення. Проблемна ситуація характеризується уявною несумісністю двох чи більше інформацій.

Залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають: основними і допоміжними. За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають:

текстовими (виникають під час осмислення студентами інформації, що міститься у тексті або графічному матеріалі (у схемах, кресленнях);

безтекстовими (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища);

За часом вирішення:

короткочасними (використовуються для оперативної активізації діяльності студентів);

тривалими (розв'язуються не на одному занятті, а на двох-трьох).

Різноманітність типів проблемних ситуацій свідчить про важливість використання в навчальному процесі, зумовлює різні способи їх створення.

Створення проблемної ситуації – найвідповідальніший етап у проблемному навчанні.

Вважаємо, що теорії і підходи до визначення місця проблемних ситуацій в теорії і практиці науки не позбавлені змісту, проте їх потрібно розглядати не самих по собі, а лише в сукупності, тобто у взаємозв'язку всіх цих сфер діяльності, у їх гармонійній взаємозалежності. Тут перш за все потрібно чітко розрізнити теоретичний і практичний аспекти. В науці проблемне навчання розглядається лише як теорія, а у практиці школи виділяється як система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчості особистості, що розвивається. Основна відмінність у проблемності полягає у змісті й характері організації пізнавальної діяльності, яка в свою чергу, передбачає особливу взаємодію проблем, проблемних завдань і запитань. Крім того, як серцевину проблемного навчання можна виділити цілісний процес спільної продуктивної взаємодії наставника і наступників, який охоплює й виявлення проблеми, й відкриття знань під час її розв'язання, і застосування відшуканих способів дії до виконання нових навчальних завдань. А все це буде залежати від особливостей, власної діяльності наставника [76].

Термін «технологія» означає знання про майстерність. Слово «технологія» грецького походження: «техно» – мистецтво, а «логос» – наука. Технологія – сукупність знань про способи і засоби здійснення відповідних

процесів. Технологія відображає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах технології. Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності:

системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність),
керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу),

ефективності (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту),

відтворюваності можливості застосування в інших однотипних соціальних закладах іншими суб'єктами.

Проблема використання проблемно-діалогічних ситуацій у процесі діяльності соціпрацівників є однією з найважливіших у теорії та практиці.

Характеристика сучасної технології проблемного навчання включає, на думку М.М. Левіної, такі якості як ефективність, технологічність, своєчасність, адекватність наявним на сьогодні дидактичним засобам. Ця сукупність властивостей характеризує і технологію проблемних ситуацій. Проблемними можуть бути лекція і розповідь, практичні заняття, семінари і співбесіди.

В основі проблемного навчання лежить проблемна ситуація, яку необхідно вирішити. Таким чином, стимулом до руху мислення є інтелектуальне утруднення, тобто такий психологічний стан суб'єкта, що вимагає виявлення нових, раніше йому невідомих знань чи способів діяльності. «Інакше кажучи, проблемна ситуація – це така ситуація, в якій суб'єкт хоче вирішити якісь важкі для себе задачі, але йому не вистачає даних і він повинен їх шукати». Щоб проблемна ситуація органічно увійшла в навчальний процес, вона повинна прийняти форму пізнавальної задачі. Можливо, дати логічне завдання, що показує напрямок розвитку пізнавальної задачі.

Умови для побудови проблемного навчання сформульовані і докладно охарактеризовані М.М. Левіною. Першою умовою для побудови проблемного навчання є система структур, що розвиваються, навчальної інформації, що визначає розвиток навчальної діяльності. Іншими словами, навчальна

інформація здобуває статус задачі, яку наступник повинен буде розв'язати під керівництвом наставника. Друга умова передбачає можливість вибору способів її вирішення. Причому необхідно пам'ятати про сполучення інтелектуальних дій і емоційної сторони пізнання. Третя умова – суб'єктивна позиція наступника, усвідомлення і прийняття ним мети пізнання і самооцінка наявних засобів для рішення й одержання результатів [76].

Проблемне викладання засноване на системі проблемних ситуацій, а також психолого-педагогічному керуванні їхнім вирішенням студентами. Проблемне учіння може бути розглянуте як повна структура навчальної діяльності по засвоєнню знань і способів дій, що складається з аналізу задач-ситуацій, формулювання проблеми, висування гіпотези і її обґрунтування, вибір рішення і програми дій, аналізу отриманих результатів.

Характерним для проблемної ситуації є протиріччя між метою і засобами її досягнення. Основними етапами пізнавальної діяльності при вирішенні проблемної ситуації є наступні: усвідомлення проблеми, її вирішення у ході висунення гіпотез і перевірка рішення.

На першому етапі зустрічаються з проблемою в ході проблемної ситуації. Усвідомлення проблеми залежить від побудови проблемної ситуації, від уміння побачити розрив між відомим і невідомим, виділити протиріччя в інформації. Другий етап – центральний – включає збір і аналіз даних, висування націй основі гіпотез, тобто прогнозованих результатів. Гіпотеза дозволяє зробити уявний перехід від того, що очевидно, до того, що варто знайти. Третій етап – перевірка рішення. Це завершальний етап у вирішенні проблеми. Він включає оцінку гіпотези, правильності виконаних дій, представляє апробацію гіпотетичного рішення, аналіз і оцінку вірогідності отриманих результатів, їх адекватність основним теоретичним положенням науки і практики. У цілому технологія вирішення проблемної ситуації включає наступні дії.

1. Зіткнення з проблемою, створення проблемної ситуації.
2. Збір і аналіз даних. Дослідники проводять пошук достовірних даних про об'єкти і явища.

3. Висування гіпотез, установлення причинно-наслідкових зв'язків.

4. Перевірка припущень.

5. Побудова студентами пояснення. У процесі обговорення група виробляє пояснення, що відповідають вихідній ситуації.

6. Аналіз процесу дослідження.

Залежно від рівнів проблемності завдань і задач, типу пошукової пізнавальної активності під час їх прийняття і розв'язування та конкретного способу функціонування навчальної проблемної ситуації А.В. Фурман виділяє такі рівні розумового розвитку студента [76]:

1. Самостійний низькопродуктивний рівень.

2. Самостійний продуктивний.

3. Спільний високопродуктивний.

4. Спільний максимально продуктивний.

Отже, психосоціальне конструювання проблемно-діалогічних ситуацій – це структура, зміст якої можна передати системою проблемних завдань різного рівня складності, у процесі вирішення яких в спільній діяльності з наставником і під його загальним керівництвом дослідники оволодівають новими знаннями і способами дій, в результаті чого у них формуються творчі здібності, продуктивне мислення, уява і пізнавальні мотивації.

Висновок до розділу 2

Теорії і підходи до визначення місця проблемних ситуацій в теорії і практиці науки потрібно розглядати лише в сукупності, тобто у взаємозв'язку всіх цих сфер діяльності, у їх гармонійній взаємозалежності. Тут перш за все потрібно чітко розрізнити теоретичний і практичний аспекти. В науці проблемне навчання розглядається лише як теорія, а у практиці школи виділяється як система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчості особистості, що розвивається.

Основна відмінність у проблемності полягає у змісті й характері організації пізнавальної діяльності, яка в свою чергу, передбачає особливу взаємодію проблем, проблемних завдань і запитань. Крім того, як серцевину проблемного навчання можна виділити цілісний процес спільної продуктивної взаємодії наставника і наступників, який охоплює й виявлення проблеми, й відкриття знань під час її розв'язання, і застосування відшуканих способів дії до виконання нових навчальних завдань. А все це буде залежати від особливостей, власної діяльності наставника.

Проблемна ситуація – це психологічний стан, що виникає в результаті мислительної взаємодії суб'єкта з об'єктом і викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається; це пізнавальна трудність, суперечливий матеріал. Для вивчення нової теми наставники і наступники повинні самостійно використати мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, аналогію, узагальнення. Вона характеризується уявною несумісністю двох чи більше інформацій.

Важливим видається психологічне пізнання проблемно-діалогічної ситуації як структурно-функціональної цілісності й водночас як вітакультурного утворення актуальної взаємодії у системі «соціальний працівник – клієнт». Своєрідним ключем вирішення є проблемна ситуація як багатопараметричне напружено-динамічне суб'єкт-об'єктне неузгодження, що виникає у просторі безперервної взаємодії особистості та конкретних умов пізнавального практикування. Це не лише проблематизує діяльність соціального працівника з клієнтом і надає їй задачно-діалогового характеру, а й визначає ступінь індивідуального задіяння-долучення кожного у процес культуротворення, надає життєвої значущості та особистісного смислу об'єктивним індикаторам поведінкового ситуювання. У цьому зв'язку Г.О. Балл зазначає, що «культуру варто розуміти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально зумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності і творчості, через різноманітні зовнішні і внутрішні діалоги, через упередметнення людської сутності у творах

та її розупредметнення в особистостях – забезпечує її різнобічну реалізацію й безперервний розвиток. Ця характеристика культури постулює задіяння до її складу цивілізаційних (нормативно-репродуктивних, тих, що забезпечують наступність) компонентів і водночас наголошує на суттєвості її діалогічно-творчих складових, роль яких, до того ж, істотно зростає при переході до постіндустріального суспільства, що повинна враховувати сучасна освіта» [5, с. 1].

Отже, теорія і практика збагачення процесу фахової діяльності соціального працівника шляхом використання проблемно-діалогічної теорії, спроможні скласти позитивне підґрунтя переходу української системи соціального захисту до кращих європейських стандартів у цілепокладальному, змістовому, оргтехнологічному, соціокультурному та програмово-методичному контекстах поетапного здійснення реформ.

РОЗДІЛ 3.

ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНІ СЦЕНАРІЇ РОЗГОРТАННЯ ДІЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА І КЛІЄНТА

3.1. Проблемно-діалогічні ситуації конфліктогенного характеру і способи здолаття психоемоційного напруження

Соціальні працівники є однією з категорій фахівців соціономічного профілю, які найбільш сенситивні до психоемоційної напруги. Воно властиве як початківцям так і досвідченим працівникам даної сфери. Соціальний працівник повинен вести себе відповідно до ситуації і вирішувати конфлікт з найменшими втратами. У цьому випадку він свідомо і цілеспрямовано знаходить вихід з конфліктної ситуації. Аналіз і творче ставлення до того, що трапилося необхідні при вирішенні проблемно-діалогічних ситуацій конфліктогенного характеру. Розглянемо особливості взаємодії між емоційною напругою особистості соціального працівника і поведінковими та особистісними ресурсами її здолаття.

Знижений рівень емоційної напруги зумовлений використанням конструктивних стратегій (тип поведінки G). Даний тип поведінки дозволяє активно вирішувати важкі проблеми, сприяє конструктивного подолання ситуацій невдач. Невдачі розглядаються не як джерело негативних емоцій, а як стимул для пошуку активних стратегій їх подолання. Даний тип поведінки дозволяє ефективно контролювати власні енергетичні витрати. Можна відзначити наявність досить високого рівня самоактуалізації особистості.

Високий рівень самоактуалізації особистості соцпрацівника свідчить про актуалізацію індивідом закладеного природного і духовного потенціалу,

перевагу цінностей особистості, котра самоактуалізується, цілісному світосприйнятті, наявності інтернального локусу контролю. В якості опції регуляції переживання використовується переважно трансформація переживань (ізоморфний гумор). Ми вважаємо, що той же знижений рівень емоційної напруги може бути зумовлений і за рахунок використання конструктивних стратегій (тип поведінки S). Даний тип поведінки дозволяє «економити» знижений рівень емоційної напруги за рахунок здатності до збереження дистанції по відношенню до професійної діяльності, задоволеності результатами своєї праці, а також за рахунок загальної життєвої задоволеності, джерелом якої можуть бути ситуації, не пов'язані з роботою. Зберігається високий рівень самоактуалізації особистості. Провідна функція саморегуляції переживань – відреагування, в якості механізму використовується пряме відреагування переживань, частіше у вигляді агресивних вербальних дій.

Нормативний рівень емоційної напруги зумовлений переважним використанням конструктивних стратегій (тип поведінки G). Даний тип поведінки дозволяє активно вирішувати важкі проблеми, сприяє конструктивному подоланню ситуацій невдач. Невдачі розглядаються не як джерело негативних емоцій, а як стимул для пошуку активних стратегій їх подолання. Даний тип поведінки дозволяє ефективно контролювати власні енергетичні витрати. Можна відзначити високий рівень самоактуалізації особистості. В якості опції саморегуляції переживання використовується переважно трансформація переживань (неізоморфних гумор). Це дозволяє соціальному працівнику активно дестабілізувати когнітивну структуру переживань.

Середній рівень емоційної напруги визначається наявністю неконструктивних стратегій (тип поведінки A). Даний тип поведінки характеризується екстремально високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, високою готовністю до енергетичних витрат, низькою стійкістю до фрустрації і стресу. Відзначається переважання негативних емоцій як наслідок психічного перевантаження, прагнення до досконалості і пов'язаної з цим

незадоволеності ефектами своєї діяльності. Рівень самоактуалізації особистості низький. Даний рівень характеризується недостатньою реалізацією потенціалу особистості; дискретним сприйняттям життєвого шляху і/або орієнтацією на один з тимчасових відрізків життєвого шляху та схильність до екстернальних локусу контролю. В якості опції регуляції переживання використовується редукція. Провідним механізмом саморегуляції переживань є інтелектуалізація. Інтелектуалізація є саме той захисний процес, який певним чином перетворює когнітивну структуру переживань. Це більш тонкий механізм регуляції, який пов'язаний не з перетворенням самих подій, а з перетворенням відносин і зв'язків між ними і вимагає участі більш складних інтелектуальних процесів. Середній рівень емоційної напруги може бути зумовлений також наявністю помилкової самоактуалізації.

Високий рівень емоційної напруги може бути зумовлений також наявністю неконструктивних стратегій (тип поведінки В). Цей тип поведінки відзначений низьким суб'єктивним значенням діяльності, низькою стресостійкістю, обмеженою здатністю до релаксації і конструктивного вирішення проблем, тенденцією до відмови від рішення у важких ситуаціях, постійним відчуттям неспокою і безпредметного страху. Даний рівень емоційної напруги може бути зумовлений наявністю низького рівня самоактуалізації або помилкової самоактуалізації. Низький рівень самоактуалізації в цьому випадку свідчить про наявність невротичних розладів. Хибна самоактуалізація свідчить про виражену соціальну бажаність діяльності та поведінки соцпрацівника. В якості опції регуляції переживання використовується редукція (придушення) або відреагування (приховане відреагування). Придушення складається в елімінування когнітивної структури або змісту переживань. Придушення в більшості випадків пов'язане зі спотворенням зовнішньої дійсності, представленої в переживанні. У зв'язку з цим його використання може мати дезадаптивний ефект, так як при цьому в емоційному поведінці не враховується ряд ознак, явищ зовнішньої дійсності або воно будується на їх основі. При використанні в якості провідної функції

саморегуляції переживання відреагування, регуляція здійснюється за рахунок прихованого відреагування. Це певним чином організована емоційна взаємодія. Воно знімає відкриту опозицію і нейтралізує агресивні прояви, пом'якшує негативний ефект і дозволяє уникнути почуття провини за агресію.

Таким чином, однаково несприятливі умови і життєві ситуації, які спричиняють фатальний вплив на одних людей, можуть мати незначний ефект або зовсім не помічатися іншими, що важливо у роботі соціального працівника. Виникає питання про особливості долаючої поведінки особистості в важких ситуаціях. Під долаючою поведінкою (або копінг) в сучасній психологічній літературі розуміється особливості індивідуального стилю подолання з проблемами різного рівня. Копінг, поряд з локус-контролем, силою Я-концепції, відноситься до числа особистісних ресурсів подолання «напружених» ситуацій. Можна припустити наявність певної взаємодії емоційної напруги особистості і поведінкових і особистісних ресурсів. На наш погляд, саме це взаємодія встановлює певну типологію емоційного реагування особистості. Виходячи з цього, представляється можливим гіпотетично виділити комплекс психологічних умов зниження емоційної напруги у соціальних працівників. Це сформованість умінь фіксувати і розпізнавати ознаки підвищеного емоційного напруження; здатність долати примітивні (відреагування, редукція) і використовувати продуктивні (трансформація) механізми саморегуляції емоційних станів. Це сформованість навичок використання конструктивних копінг-стратегій (поступальне вирішення проблем, прийняття відповідальності на себе, позитивна оцінка ситуації, співробітництво, пошук підтримки в соціальному середовищі), розвиток високого рівня самоактуалізації особистості.

Аналіз основних психологічних підходів до визначення сутності психоемоційної напруги соцпрацівника дозволяє констатувати віднесення його до категорії емоційних станів, покликаних представляти в свідомості людини особистісну значимість і оцінку відбуваються в її житті подій, ступінь задоволення актуальних потреб. Одним з істотних результатів досліджень є

експериментальна презентація емоційної напруги як відображення багатокомпонентної функціональної системи, що включає фізіологічний, імпресивний і експресивний рівні. Багатокомпонентність прояву емоційної напруги дозволяє розглядати його не як окремо взятий стан, а як синдром, що включає сукупність станів. В якості основних показників, що відображають характер емоційної напруги в діяльності, виділені сила, тривалість, ступінь, модальність (знак). Виявлено, що від форми (гальмівної, імпульсивної, генералізованої) і ступеня емоційної напруги (слабка, помірна, виражена) залежать ефективність і поведінкова активність особистості соціального працівника в його трудовій діяльності. Відзначається, що вплив може бути позитивним, мобілізуючим психічні та фізичні можливості особистості, і негативним, що знижує рівень пізнавальної та рухової активності аж до розпаду самої діяльності.

Різностямованість ефектів впливу емоційної напруги на діяльність особистості соцпрацівника пов'язується в дослідженнях з механізмами та факторами його виникнення і прояви. Проблема зниження емоційної напруги пов'язана з використанням низки зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (особистісних) ресурсів. При цьому під ресурсами розуміються змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях. Особливу категорію ресурсів стресостійкості представляють характер і способи подолання стресогенних ситуацій – стратегії і моделі долаючої поведінки, або копінг. Копінг відносяться до категорії особистісних ресурсів.

Отже, проблема здолання психоемоційної напруги є актуальною для соціальних працівників. Незважаючи на те, що проблема високого емоціогенного навантаження праці соціального працівника була заявлена досить давно, ряд її практичні аспекти розроблені недостатньо, в тому числі, умови зниження емоційної напруги. В якості таких умов можуть виступати сформованість умінь фіксувати і розпізнавати ознаки підвищеного психоемоційного напруження; здатність долати примітивні і використовувати продуктивні механізми саморегуляції емоційних станів; сформованість навичок

використання конструктивних копінг-стратегій; розвиток високого рівня самоактуалізації особистості.

3.2. Умови оптимальної побудови ситуаційно паритетної співпраці соціального працівника і клієнта

Спираючись на розробки науковців, можна сформулювати такі закономірності формування умов ситуаційно-паритетної співпраці соціальних працівників з клієнтами. Їх можна осмислити у двох аспектах: 1) як наявність фахового розуміння, ставлення до себе, інших і світу, заснованого на діалоговій концепції культури у процесі роботи з клієнтами за умови поглиблення етичної спрямованості їх змісту; 2) як створення на засадах демократичного управління сприятливого етико-гуманітарного довкілля, яке розглядається як сукупність виховних, інформаційних, духовно-моральних, кадрових і матеріальних умов.

З гуманістичним тісно пов'язаний ще один загальнонауковий методологічний підхід, що обґрунтовує сутність професійної етики майбутніх соціальних працівників, – деонтологічний. Він передбачає дослідження нормативності відповідно до узагальненої системи принципів, норм, вимог соціальної роботи. Деонтологічні норми, цінності, принципи несуть у собі досвід раціональної орієнтації соціального працівника у професійному просторі, сприяють адаптації до умов соціального середовища, у якому здійснюється професійна діяльність [9, с. 157]. Деонтологічні норми, цінності, принципи, регулюючи зовнішнє виявлення поведінки фахівців соціальної роботи, існують не в зовнішньому соціальному середовищі, а передусім, у свідомості фахівця. Становлячи зміст його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального Я існують у ньому, поєднуючи між собою внутрішній і зовнішній світ єдиними нормативними зв'язками [18].

Теоретичним підґрунтям деонтології соціальної роботи як науки про професійну поведінку соціального працівника є її етика, яка виступає базовою складовою формування професіоналізму й компетентності сучасного фахівця. Саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійної діяльності, регулюються моральні взаємини людей у суспільно-професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу продукування матеріальних і духовних цінностей.

Тому, на нашу думку, звернення до деонтологічного підходу у формуванні паритетної співпраці з клієнтом зумовлюється тим, що він дає можливість розглянути цей процес як систему вимог професійного й особистого порядку; висвітлити етичну сторону поведінки соціального працівника з позицій належного; розглянути поведінку соціального працівника в різних видах діяльності через поняття обов'язку, належного ставлення фахівця до учасників соціальної роботи (клієнтів, що потрапили у кризову життєву ситуацію, їх сім'ї, колег та ін.). Якщо етика розкриває сутність обов'язку, то деонтологія розкриває специфіку його реалізації в конкретних видах взаємин суб'єктів діяльності спеціалістів. Саме в деонтології найбільш яскраво знаходиться відображення зв'язок моральних і професійних компонентів у поведінці та діях фахівця сфери соціального захисту.

Гуманістичний загальнонауковий підхід в освіті і деонтологічний у соціальній роботі розглядають людину як найвищу соціальну цінність. Означене зумовлює становлення аксіологічного підходу у формуванні професійної етики та паритетної співпраці зокрема. Адже аксіологічний (ціннісний) підхід ґрунтується на розумінні цінності, дає можливість з'ясувати, які якості та властивості здатні задовольнити потреби окремої особистості, яка система цінностей існує у професії соціального працівника. Як зазначають учені, аксіологічному осмисленню підлягають матеріальні й духовні цінності. Будь-який соціальний інститут, спираючись на цінності більш загального рівня,

формує власні, специфічні для нього, зокрема: культурні, педагогічні, професійні тощо. Останні відтворюють смисл самої професії [77; 79].

Практична діяльність соцпрацівника безпосередньо стикається з проблемами життєдіяльності людини. Від діяльності такого фахівця залежить життєвий шлях різних категорій клієнтів, які потрапили у кризову життєву ситуацію. Тому настільки важливо, які саме цінності впливають на свідомість і поведінку особистості фахівця, як глибоко вони усвідомлюються, тобто стають моральними ціннісними орієнтаціями. У свою чергу, такі цінності розглядаються як система стійкого підходу особистості до навколишнього світу й самої себе у формі фіксованих установок на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації відображають змістову сторону спрямованості особистості, характер її ставлення до дійсності та розкривають цілі, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання. Ціннісна орієнтація – це і є вибір такого типу поведінки, в основі якого закладені певні, різною мірою усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) вартісності.

Отже, ключовими в паритетній співпраці соціального працівника з клієнтом можна визначити гуманістичні цінності: людську гідність, толерантність, соціальну справедливість, гуманізм, соціальну активність, що зафіксовані в кодексі етики і прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Крім того, соціальна дія фахівця за своєю сутністю також є цінністю, яка полягає в підтримці, реабілітації й розвитку клієнта. Причому, засвоєння проблемно-діалогічних ситуацій у процесі формування професійної етики майбутнього соціального працівника безпосередньо пов'язане із мотивацією особистості фахівця до професійної діяльності. Це забезпечує формування і трансляцію ціннісної матриці професійної підготовки соціальних працівників, сприяє розв'язанню у процесі формування їх фахової компетентності проблеми співвідношення між декларованими морально-етичними цінностями професійної діяльності й тими, що виступають реальною спонукальною силою професійного становлення соцпрацівника. Окреслений

підхід сприяє побудові процесу формування фахової спроможності соціального працівника на основі гуманістичних цінностей взаємодії між суб'єктами навчання на принципах співробітництва, формування свідомого прагнення діяти на моральних засадах, дотримуючись моральних норм, загальнолюдських цінностей. Тому важливим завданням постає озброєння студентів знаннями, морально-ціннісними орієнтаціями професійно-етичної діяльності в умовах динамічних соціальних змін, формування в них особистісної системи моральних цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть індивідуальним потребам, професійним і життєвим цілям, соціальному призначенню фахівця соціальної роботи; а також створення оптимальних умов для морально-етичного саморозвитку й самоактуалізації у процесі професійної роботи з клієнтом.

3.3. Рекомендації соціальному працівникові щодо використання психорозвивального потенціалу проблемно-діалогічних ситуацій у роботі з клієнтом

Поняття діалог означає почерговий обмін репліками двох і більше осіб. У широкому розумінні реплікою вважається також відповідь у вигляді дії, жесту, мовчання [78, с. 94]. Т. Цигульська тлумачить діалог як розмову між двома або кількома особами, які прагнуть зрозуміти один одного. Це спілкування в системі «Я-Ти», яке можна назвати суб'єкт-суб'єктним або актуалізаторським, воно передбачає паритетність сторін.

За твердженням психологів діалог є універсальною складовою спілкування протягом усього життя людини. Проблемно-діалогічне спілкування розуміється ними як форма спілкування, яке базується на апіорному внутрішньому сприйнятті одним одного як цінностей самих по собі й передбачає орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. Воно відкриває можливості справжнього взаємопізнання, взаємопроникнення у

світ партнера, особистісного взаємозбагачення. На емоційному тлі такого спілкування виникає прагнення самовдосконалення [33, с. 109].

Отже, специфіка проблемно-діалогічного спілкування полягає у прилученні суб'єкта до суб'єкта, організації їхніх спільних дій, духовній єдності. М. Шевандрін визначив п'ять правил взаємовідносин, за умови дотримання яких можливе діалогічне спілкування:

- 1) наявність психологічного настрою на актуальний стан співбесідника і власний актуальний психологічний стан (відповідність принципу «тут і зараз»);
- 2) використання безоцінювального сприймання особистості партнера, апріорна установка на довіру до його намірів;
- 3) сприймання партнера як рівного, котрий має право на власні думки й рішення;
- 4) спілкування повинно містити проблеми і невирішені питання (проблематизація змісту спілкування);
- 5) треба персоніфікувати спілкування, тобто вести розмову від свого імені, а не посиляючись на думки авторитетів, представляти свої істинні почуття й бажання [82, с. 97-98].

Саме діалогічним шляхом здійснюється критичне засвоєння духовних цінностей у процесі взаємин, моральні цінності переходять у особистісні надбання; вплив набутого власного життєвого досвіду на формування позитивного соціального середовища. Усвідомлення комунікативної функції слова в діалозі дозволяє закласти основи уміння слухати співбесідника, чути та відчувати його через слово, відповідати, міркуючи над кожним словом, емоційно інтонувати у процесі мовлення, формувати культуру спілкування. Діалогічне спілкування називають гуманістичним, тому що воно дозволяє досягти більш глибокого взаєморозуміння, саморозкриття партнерів, створює умови для взаємного особистісного росту.

Л. Бурдейна виділяє кілька модифікацій діалогу, надаючи особливої ваги для розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців самокритичному й критичному діалогові та дискусії. Самокритичний діалог має на меті

самооцінку й самоаналіз шляхом внутрішнього самоспілкування, яке здійснюється через взаємодію двох «Я», тоді як критичний – становить комунікативно-оцінні дії стосовно негативних явищ чи сторін іншої людини, її діяльності. Дискусія як форма діалогу передбачає спілкування між людьми на основі доказів і аргументів із метою знаходження істини шляхом усебічного співставлення різних думок чи поглядів [15, с. 42].

Особливість спілкування – у його нерозривному зв'язку з діяльністю. Діяльність є основним середовищем і необхідною умовою виникнення й розвитку контактів між людьми, передавання необхідної інформації, взаєморозуміння та узгодження дій. Змістовий бік спілкування завжди становить інформація, зумовлена потребами людської взаємодії. Вона може стосуватися отримання нових знань, наприклад роз'яснення викладачем понять, пояснення сутності певних явищ, процесів, інформування про події, що відбуваються, обґрунтування певних положень, побудови гіпотез тощо. Спілкування може бути й засобом передачі певних умінь і навичок. За допомогою словесного опису та пояснення дії, її демонстрування та спрямування на неї людину можна навчити виконувати будь-яку діяльність. Саме так відбувається процес оволодіння професійними навичками. «Професійне спілкування, – підкреслює В. Рибалка, – має свою специфіку, що визначається мотивами, предметом, метою, знаряддями, умовами праці, які треба враховувати на всіх етапах психологічного супроводу, підготовки і здійснення трудової діяльності» [цит. за 78, с. 45].

З психологічної точки зору комунікація – це цикли або петлі зворотних зв'язків, які включають якнайменше дві особи. Коли одна з них вступає в комунікацію, вона отримує реакцію і реагує сама своїми думками й почуттями. Її поведінка формується внутрішньо через відгуки на те, що вона бачить і чує. Таким чином, лише завдяки тому, що людина звертає увагу на іншу, у неї виникають ідеї щодо того, що сказати чи зробити. У її партнера – також. Зважаючи на те, що комунікація є замкнутим циклом, у якому має місце взаємовплив дій – реакцій, слушним буде припущення про те, що якщо хоча б

одна із осіб, які взаємодіють, здатна взяти на себе відповідальність за свою частину, то можна сподіватися на успішний результат.

У такий спосіб реалізується інтерактивна сторона спілкування, яка виявляється не тільки через обмін інформацією, але й через зусилля людей по організації спільних дій, що дозволяють партнерам виконати певну загальну для них діяльність.

Досліджуючи проблеми перцептивної сторони спілкування, психологи чітко виділили три компоненти, які слід мати на увазі кожному досліднику при розробці проблем спілкування: 1) пізнання людьми один одного; 2) емоційне ставлення їх один до одного; 3) взаєморозуміння партнерів по спілкуванню.

Таким чином, при взаємодії у процесі спільної діяльності соціального працівника і клієнта важливе взаєморозуміння, тобто сприйняття людини людиною і вивчення особливостей міжособистісної перцепції. Враження, що виникає під час сприйняття людини, відіграє у спілкуванні важливу регулятивну роль. На основі сприйняття людини людиною формується уявлення про наміри, думки, можливості, емоції, установки партнера по спілкуванню. Цей процес у міжособистісній перцепції здійснюється двобічно: кожний із партнерів по спілкуванню уподібнює себе іншому. Отже, при взаємодії людей під час виконання спільної діяльності повинні враховуватися не тільки потреби, мотиви й установки однієї людини, але й усіх людей, що беруть участь у спілкуванні. Крім того, необхідно враховувати й третій вимір: те, яким Вас бачить партнер по спілкуванню. Аналіз усвідомлення себе через іншого здійснюється за допомогою двох понять: ідентифікації та рефлексії.

Ідентифікація полягає частіше усього в неусвідомленому уподібненні себе до значущого іншого (людини, яка є авторитетом для даного суб'єкта спілкування і діяльності). Звичайно це відбувається тоді, коли в реальних ситуаціях взаємодії один з тих, хто спілкується, намагається поставити себе на місце партнера по спілкуванню. При ідентифікації встановлюється визначений емоційний зв'язок з об'єктом, опосередкований переживанням своєї тотожності з ним.

Слід розрізняти поняття «ідентифікація» і «референтність». Якщо перше базується на процесі уподібнення суб'єкта партнеру по спілкуванню, то для другого поняття головним є залежність суб'єкта від інших людей, що виявляється у вибіркового ставленні до них. Об'єктом референтних стосунків може виступати або група, членом якої є суб'єкт, або інша група, із якою він себе співвідносить, не будучи реальним її учасником. Функцію референтного об'єкта може виконувати й окрема людина, у тому числі не існуюча реально (літературний герой, вигаданий ідеал для імітації тощо). І в тому, і в іншому випадку суб'єкт запозичає для себе цілі, цінності, ідеї, норми і правила поведінки об'єкта референтності (групи, окремої людини).

Поняття «ідентифікація» за своїм змістом близьке до поняття «емпатія» (розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання). Механізм емпатії певною мірою схожий із механізмом ідентифікації. Ця подібність полягає в умінні поставити себе на місце іншого, дивитися на речі з його погляду. Проте це не обов'язково означає ототожнення з цією іншою людиною (як це відбувається при ідентифікації). Просто при емпатії береться до уваги лінія поведінки партнера, суб'єкт ставиться до нього зі співчуттям, але міжособистісні стосунки будуються, спираючись на стратегію власної лінії поведінки.

Рефлексія – це усвідомлення індивідом того, як його сприймає партнер по спілкуванню, тобто «як партнер по спілкуванню буде розуміти мене». У процесі спільної діяльності взаємно оцінюються і змінюються певні характеристики один одного. Порозуміння партнерів по спілкуванню припускає знання кожним із них психології іншої людини: його ціннісних орієнтацій, мотивів і цілей діяльності, рівня прагнень і установок, рис характеру і т.п.

Крім того, професійне спілкування працівників соціальної сфери належить до рольової комунікації, учасники якої виступають як носії певних ролей. За умов рольового спілкування людина деякою мірою позбавлена спонтанності своєї поведінки, оскільки ті чи інші її кроки або дії диктуються виконуваною роллю. При такому спілкуванні вона відображається не стільки як

індивідуальність, скільки як соціальна одиниця, що виконує певні функції [59, с. 110]. Мета працівника сфери соціального обслуговування – провести послугу в найбільш сприятливих умовах праці, так як клієнти ж завжди намагаються задовольнити свої потреби на найбільш вигідних для себе умовах.

У зв'язку з цим майбутнім фахівцям соціальної сфери слід навчитися в найкоротший час встановлювати контакт з партнером по спілкуванню, без зайвої напруги створювати доброзичливу атмосферу, яка б сприяла його поглибленню. Для оптимізації цього процесу треба вміти: 1) переключитися зі спілкування з самим собою на спілкування з партнером, який на цьому етапі повинен стати найважливішим компонентом ситуації. Тобто, має відбутися перерозподіл уваги; початися вивчення партнера; перерватися, закінчитися чи відійти на другий план попередня діяльність; 2) встановити контакт. Останній вважається встановленим, коли обидва партнери впевнені у включенні іншого в спілкування. Переважно це відбувається завдяки невербальним засобам. Слово ж включається, коли такі засоби не діють. Вони ж сигналізують про обраний тип ситуації (робоча, інтимна, ігрова). За умов обрання обома партнерами одного типу ситуації автоматично визначаються ролі кожного. Після цього подальше спілкування набуває чітких меж. У протилежному випадку, коли обрані різні типи ситуацій, може виникнути боротьба стосовно того, чиє розуміння визначить ролі. Виграє той, хто швидше зреагує, і хто краще володіє засобами спілкування. Така боротьба може відбуватися й на невербальному рівні; 3) підтримати контакт під час передачі основного повідомлення. Основну долю уваги на цьому етапі поглинає слово, його зміст, значення; 4) перервати контакт. Від того, яким чином партнери закінчать спілкування, багато в чому залежить, чи відбудеться наступний контакт, чи налагодиться тривала взаємодія.

Основними постулатами для діяльності соціального працівника є систематичність, послідовність, активність, цілеспрямованість. Вони відомі давно, важливі скрізь і завжди, та в наш бурхливий, переломний час і стосовно

вашої майбутньої діяльності мають особливе значення. З врахуванням цього можна сформулювати рекомендації:

- мати професійний такт, бути відкритим і співучасливим до чужих труднощів, викликати симпатії і довіру в оточуючих, дотримуватися професійної таємниці, делікатності в усіх питаннях, що зачіпають інтимні сторони життя людини;

- виховувати в собі емоційну усталеність, бути готовим до психічних перевантажень, уникати однобічності, невротичних відхилень у власних оцінках та вчинках, незважаючи на можливі не вдачі (недовіру, образу, відмови тощо), сумлінно виконувати свій;

- обов'язок, зберігати витримку, залишатися доброзичливим і чуйним до клієнта;

- вміти приймати рішення в несподіваних, навіть екстремальних, ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливе їх викладати, критично оцінювати свою діяльність, уникати зверхності, зарозумілості;

- ділитися своїми знаннями, досвідом з колегами, молодими соціальними працівниками, популяризувати свою професію, підтримувати високі стандарти своєї поведінки.

Цей перелік, звичайно, далеко не повний. Вони конкретніше викладені в професіограмі, посадових інструкціях та інших документах, що регулюють виконання соціальними працівниками своїх службових обов'язків. Підкреслимо, нарешті, такі далеко не банальні істини, як відданість своїй справі, чесність, правдивість, загострене сприймання людського горя, жертвовність, благородство. Соціальний працівник повинен чітко відрізнити заяви і дії, зроблені ним як приватною особою, так і представником соціальної роботи як професії.

Сукупність особистісних якостей втілюється у стилі поведінки соціального працівника і системі стосунків, які він формує. Деякі з них вільно почуваються в конфліктних ситуаціях, інші віддають перевагу співробітництву і взаємодопомозі колег. Одні вміють спілкуватися з балакучими клієнтами,

другі швидше знаходять мову із небагатослівними й мовчазними. Одні більш чутливі до дітей, інші-до людей похилого віку. Деякі витримують і агресивне ставлення, а дехто сприймає боляче найменшу недовіру до себе. Подібні приклади можна довго продовжувати. Та вони лише підтвердять одне: велику роль індивідуальних якостей соціального працівника у його професійній діяльності. Серед них виділимо насамперед такі: гуманістична спрямованість, особиста і соціальна відповідальність, загострене відчуття до брa і справедливості, власна гідність і повага гідності іншої людини, терпеливість, ввічливість, порядність, емпатичність, готовність зрозуміти клієнта і прийти йому на допомогу, стриманість, адекватність самооцінки, щирість, щедрість, соціальна адаптованість.

Висновки до розділу 3

У діловій взаємодії з клієнтом соціальний працівник має бути гуманним, поважати людину, яка потребує допомоги, підтримати її професійно і морально, надихнути на подолання труднощів, вселити віру у власні сили й можливість повернення до гідного життя. Переконливі приклади соціальної реабілітації дають фольклор, художня література, сучасна дійсність. Вітчизняна й зарубіжна історія багаті зразками самовідданої, безкорисливої філантропії, милосердя, опікування та інших форм благодійності. Нам є на що орієнтуватися, що запозичувати і примножувати.

Отже, використання психорозвивального потенціалу проблемно-діалогічних ситуацій спрямована на задоволення потреб клієнта з одночасним забезпеченням психосоціального ефекту роботи соціального працівника. Для цього кожному працівнику необхідно знати психологічні основи проблемного діалогу з метою досягнення успіху у трудовій діяльності та підтримання високого рівня професійної культури як самого фахівця, так і організації, яку він презентує. Це можливо за умов наявності поруч із засвоєними спеціальними

знаннями, уміннями і навичками з фаху, високого рівня загальної особистісної культури, важливими складовими якої є уміння відчувати партнера по спілкуванню, мистецтво переконувати, налагоджувати стосунки, співпереживати, запобігати конфліктам.

ВИСНОВКИ

1. Проблемно-діалогічна ситуація – це системоутворювальний, обов'язковий компонент пізнання. Основне її призначення – породження продуктивних творчих процесів мислення, стимулювання інтелектуального й особистісного розвитку, внутрішньої та зовнішньої самореалізації. У широкому розумінні проблемність – це порушення рівноваги між індивідом і світом, що спричинює розгортання актів пізнання. Тому проблемність – атрибутивна характеристика будь-якого пізнавального процесу, закономірність пізнання і творчого мислення, сутнісний чинник і показник розумового розвитку.

2. Психолого-дидактична теорія проблемних ситуацій, яку розробив і успішно упроваджує проф. А.В. Фурман, внесла ясність у тлумачення генезису і будови, розвитку і функціонування, ознак та інших характеристик проблемно-діалогічної ситуації; по-друге, інтегрувала на якісно нових рівнях системного знання дані про сутність і зміст навчального пізнання; по-третє, дала змогу поглибити і конкретизувати уявлення про природу внутрішньої проблемної ситуації; по-четверте, виявила у функціонуванні проблемно-діалогічних ситуацій значущі психологічні явища і механізми (внутрішня проблемна ситуація, джерело проблемності, проблемно-діалогічна форма, проблемний діалог, процес ситуювання, проблематизація свідомості тощо).

3. За умов організації фахової діяльності соціального працівника має місце єдність і неподільність функціонування проблемної ситуації і функціонування внутрішніх проблемних ситуацій соціального працівника і клієнтів як загального й одиничного будь-якого цілісного пізнавального процесу. Функціонування будь-якої проблемної ситуації у психічному світі особистості з моменту виникнення і до моменту зняття її у процесі пошуково-пізнавальної діяльності має двофазний, двоскладовий характер. Перша фаза – формування, друга – переборення, розв'язання. Формування внутрішньої

проблемної ситуації – це набування нею під час розгортання відповідних процесів розвитку і функціонування змістовно-структурної цілісності, завершеності, повноти як специфічного фрагмента психодуховного світу особи, її переборення – усунення і зняття інтелектуально-психічного напруження і внутрішнього дискомфорту, які природно породжуються проблемністю, у результаті активізації мотиваційно-емоційних та інтелектуально-вольових ресурсів особистості. Між процесами формування і переборення внутрішньої проблемної ситуації має місце діалектика: розвиток перших на етапах аналізу проблемної ситуації і постановки проблеми стимулює розгортання других, а переважання останніх на завершальних етапах розв'язання і зняття проблеми свідчить про наявність локальних доформувань внутрішньої проблемності.

4. За повноцінної фахової діяльності соціального працівника завжди має місце гармонійна єдність процесів розвитку і функціонування проблемної ситуації: розвиток пошукової пізнавальної активності фахівця соціальної сфери у роботі з клієнтом неможливий без тих функціональних змін, котрі забезпечують цілісність його внутрішньої проблемної ситуації, а функціонування останньої не може бути скільки-небудь організованим поза спрямованими якісними перетвореннями, психологічними формуваннями, які характерні для продуктивного мислення. На вищих рівнях функціонування проблемна ситуація, кристалізуючись в інформативних і проблемних запитаннях, одержує свій сутнісний вираз у формі проблем і задач, що виникають на основі прогресивного розвитку провідних характеристик проблемності (відомого і невідомого, пізнавальної активності тощо). Проте і проблема, і задача, забезпечуючи поступальний розвиток пізнавального процесу, є функціональними утвореннями, які, сформувавшись, хоч і починають функціонувати за власними законами, але все ж за такими, які не виходять за межі загальних законів функціонування проблемної ситуації.

5. Основний шлях долучення до повноцінної фахової праці проходить через системно-диференційоване застосування проблемних ситуацій на основі знання психолого-дидактичних закономірностей їх функціонування, причому

зростаючої труднощі, масштабності й діалогічності. Це водночас і реальний спосіб оптимізації фахового процесу в комплексі його розвивальних функцій. При цьому функціонування проблемно-діалогічних ситуацій оптимізує розвиток розумових здібностей особистості соціального працівника, якщо проблемні ситуації базуються на системі джерел проблемності пізнавального процесу (суб'єктивно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-сміслова суперечність, проблема морального вибору тощо), яка логічно впливає зі змісту освіти й відповідає закономірностям як розвитку творчого мислення, так і особистісної самореалізації.

6. Функціонування будь-якої проблемно-діалогічної ситуації характеризується психологічною повноцінністю, тобто містить принаймні чотири етапи розвитку проблемності – виникнення, становлення, розв'язання і зняття, центральною ланкою яких є творчі процеси мислення, котрі організовані як психологічна структура пізнавальної діяльності у її стрижневих складових – потреби, мотиву, мети та умов пізнання, а також відповідних їм форм. Кожна наступна проблемна ситуація, відзначаючись більшою масштабністю і гнучкістю, спричинює також зростання взаємопов'язаного функціонування основних проблемно-діалогічних форм – мети і думки-дії, задачі і запитання, проблеми і діалогу, проблемної і комунікативної ситуацій, забезпечує їх формування і зняття в єдності і взаємодоповненні. Діалогічна природа пошукової пізнавальної активності дає змогу успішно керувати функціонуванням проблемних ситуацій й, зокрема, своєчасно забезпечувати домінування окремих джерел і форм проблемності, рівнів пошукової пізнавальної активності на конкретних етапах розвитку проблемної ситуації, що істотно прискорює процес їхнього розумового зростання та самоутвердження як особистостей.

7. Окремого ґрунтовного висвітлення потребує проблема евристичності запропонованої А.В. Фурманом теорії проблемних ситуацій, а також визначення значущості теоретичних проблемних ситуацій у розвитку сучасної соціогуманітарної думки. Вочевидь для її успішного розв'язання не просто

треба зайняти рефлексивну позицію у надпредметному теоретизуванні, а ще й здійснити методологічну роботу в напрямку міждисциплінарного конфігурування різноаспектних знань. Важливим видається психологічне пізнання проблемно-діалогічної ситуації як структурно-функціональної цілісності й водночас як вітакультурного утворення актуальної взаємодії у системі «соціальний працівник – клієнт». Своєрідним ключем вирішення є проблемна ситуація як багатопараметричне напружено-динамічне суб'єкт-об'єктне неузгодження, що виникає у просторі безперервної взаємодії особистості та конкретних умов пізнавального практикування. Це не лише проблематизує діяльність соціального працівника з клієнтом і надає їй задачно-діалогового характеру, а й визначає ступінь індивідуального задіяння-долучення кожного у процес культуротворення, надає життєвої значущості та особистісного смислу об'єктивним індикаторам поведінкового ситуювання. Культуру варто розуміти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально зумовленого індивідуального) людського буття, яка – через взаємне опосередкування наступності і творчості, через різноманітні зовнішні і внутрішні діалоги, через упредметнення людської сутності у творах та її розупредметнення в особистостях – забезпечує її різнобічну реалізацію й безперервний розвиток. Ця характеристика культури постулює задіяння до її складу цивілізаційних (нормативно-репродуктивних, тих, що забезпечують наступність) компонентів і водночас наголошує на суттєвості її діалогічно-творчих складових, роль яких, до того ж, істотно зростає при переході до постіндустріального суспільства.

8. Отже, теорія і практика збагачення процесу фахової діяльності соціального працівника в контексті вирішення проблемно-діалогічних ситуацій, спроможні скласти позитивне підґрунтя переходу української системи соціального захисту до кращих європейських стандартів у цілепокладальному, змістовому, оргтехнологічному, соціокультурному та програмово-методичному контекстах поетапного здійснення реформ.

ВИКОРИСТАНІ ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Наука, 1991. 301 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. Москва : Аспект Пресс, 1996. 376 с.
3. Астафьева О.Н. Полилог в условиях транснационализации культурного пространства : новая реальность глобализирующегося мира / О. Н. Астафьева Теория и практика культуры. Альманах. 2006. Вып. 4. С. 6-18.
4. Байдарова О.О. Рефлексивне забезпечення соціального втручання в соціальній роботі (автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05). Київ, 2005.
5. Балл Г.О. Категорія культури : психолого-педагогічний аспект Практична психологія та соціальна робота. 2007. №2. С. 1–3.
6. Балл Г.О. У світі задач. Київ : Знання, 1986. 48 с.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1963. 88 с.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
9. Без'язикий Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки (дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04). Харків, 2016.
10. Библер В. С. Диалог. Сознание. Культура : идея культуры в работах М. Бахтина. Одиссей. Человек в истории. Москва : Наука, 1989. С. 21-59.
11. Библер В. С. Культура. Диалог культур : опыт определения / В. С. Библер Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-42.
12. Богоявленская Д.В. О модели проблемной ситуации Научное творчество. Москва : Наука, 1989. С. 381–386.
13. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. 96 с.

14. Будник О. П. Діалогізм як принцип гуманітарної освіти / О. П. Будник
Філософські проблеми гуманізації освіти. Одеса, 2003. С. 151-152.
15. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування
моральної культури студентської молоді. Педагогіка і психологія професійної
освіти. 2004. № 1. С. 38-46.
16. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций.
Москва : Росс. пед. агентство, 1998. 263 с.
17. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Рига, 1985. 319 с.
18. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Харків : ППВ «Нове
слово», 2003. 120 с.
19. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : Пер. с англ. / Общ. ред. С. Ф.
Горбова и В.П. Зинченко. М. : Прогресс, 1987. 336 с.
20. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского.
Москва : Педагогика, 1981. 192 с.
21. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч. : В 6-ти т. Т.2 Москва :
Педагогика, 1982. С. 6–361.
22. Гивишвили Г. В. Феномен гуманизма. Москва : Российское
гуманистическое общество, 2001. 333 с.
23. Горфункель А. Х. Философия эпохи возрождения. Москва : Высш.
школа, 1980. 368 с.
24. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. Тернопіль : Економічна думка, 2003.
304 с.
25. Джохадзе Д. В. Философия античного диалога / Д. В. Джохадзе.
Москва : Диалог-МГУ, Винити, 1997. 224 с.
26. Диса О.В. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення :
Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Одеський нац. ун-т ім. І.І.
Мечникова. Одеса, 2005. 17 с.
27. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. Москва,
1996. 189 с.
28. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Берлин, 1922. 342 с.

29. Дьяконов Г. В. Психология диалога : теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. К. Винниченко, 2006. С. 176-184.
30. Дьяконов Г. В. Спілкування і взаємодія : діалогічний підхід. Соціальна психологія. 2004. № 3(5) С. 82-96.
31. Енциклопедія освіти. (2008). Київ : Юрінком Інтер, 2008. 866 с.
32. Заковряшина В. С. Диалог в истории культуры и образования : автореф. дисс. канд. культуролог. наук : 24.00.02 / В. С. Заковряшина; НГПУ. Нижневартонск, 1998. 23 с.
33. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
34. Каган М. С. Проблема диалога в современной философской мысли / М. С. Каган Проблемы общения в пространстве тотальной коммуникации. Санкт-Петербург : Питер, 1998. С. 47-50.
35. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : Монография. Киев : МЗУУП, 1993. 384 с.
36. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОППО, 2006.
37. Коваль С. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця Школи соціальної роботи у процесі його професійної підготовки. Вітчизняний журнал Школи соціальної роботи, 2008. №3, С. 75-84.
38. Кун Т. Структура научных революций : Пер. с англ. Москва : ООО Изд-во АСТ, 2002. С. 9–268.
39. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. Минск : Издательство БГУ, 1983. 190 с.
40. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. Минск : Университетское изд, 1988. 206 с.

41. Лебедева Н. Г. Этика и психология деловых отношений. Деловой протокол (теория и практика) : учеб. пособие. / Н. Г. Лебедева. Алчевск : ДГМИ, 2002. 194 с.
42. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.
43. М'ясоїд П. А. Загальна психологія. Київ : Вища школа, 2000. 397 с.
44. Матюшкин А.М. Основные направления исследования мышления и творчества. Психол. журнал. 1984. Т. 5, №1. С. 9–17.
45. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.
46. Мельникова В. С. Диалог в истории культуры и образования. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2000. 90 с.
47. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва, 1986. 254 с.
48. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2007. 164 с.
49. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. Москва : Академия, 2001. 496 с.
50. Померанц Г. С. Европейское наследие в становлении глобального диалога культур. Актуальные проблемы Европы. 2000. № 2. С. 15-35.
51. Психология социальных ситуаций : Хрестоматия / Сост. и общая ред. Н.В. Гришиной. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
52. Психология продуктивного (творческого) мышления Психология мышления : Пер. с нем. и англ. / Под. ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1985. С. 86–234.
53. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления : Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. Москва : Дело, 2003. 160 с.
54. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления : Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. Москва : Дело, 2004. 208 с.

55. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Санкт-Петербург : Питер, 1988. 288 с.
56. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд. АПН РСФСР, 1958. 148 с.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
58. Руденко Л. А. Психологічні особливості професійного спілкування фахівців сфери обслуговування. Теоретичні засади методики професійно спрямованого викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ : монографія [за ред. Г. П. Васяновича]. Львів : В-во “Сполом”, 2005. С. 49-65.
59. Руденко Л. А. Теоретико-методичні основи викладання предмета “Основи психології професійного спілкування” для майбутніх фахівців сфери обслуговування. Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. пр. [за ред. Г. П. Васяновича]. Львів : ЛДУБЖД, 2006. С. 103-120.
60. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу (автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04). Рівне, 2015.
61. Сластенин В. А. Педагогика. Москва : Академия, 2002. – 266 с.
62. Султанова Н. В.. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів (автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05). Слов’янськ, 2013.
63. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014.
64. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Изд. АПН РСФСР, 1966. 451 с.
65. Унт Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.
66. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. – 886 с.
67. Фурман А. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни. Вітакультурний млин. 2006. Модуль 4. С. 4–18.

68. Фурман А. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ : Освіта, 1993. 224 с.
69. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. Психологія і суспільство. 2005. №2. С. 29–72.
70. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : Монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 180 с.
71. Фурман А.В. Применение проблемной ситуации. Сов. педагогика. 1987. №3. С. 49–52.
72. Фурман А.В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів. Рад. школа. 1985. №8. С. 28–34.
73. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ : Рад. школа, 1991. 191 с.
74. Фурман А.В. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання. Психологія. К. : Рад. школа, 1989. Вип. 33. С. 16–25.
75. Фурман А.В. Проблемный диалог : методология обоснования и анализа. В мире диалога. Тезисы докл. и сообщ. на Всесоюзной конф. Москва, 1990. С. 16–19.
76. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
77. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія. Київ, 2008. – 222 с.
78. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим. Курс лекцій : навч. пос. Київ : Наукова думка, 2009. 190 с.
79. Чмиленко Ф. О. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. – 126 с.
80. Чорба О. П. Діалогова концепція культури в педагогічному дискурсі. Формування патріотизму, моральності, культури, здорового способу життя в студентській молоді. Одеса, 2006. С. 137-138.

81. Швалб Ю. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). Киев : Миллениум, 2003. 152 с.

82. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : Учеб. пос. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. Москва : ВЛАДОС, 1995. 544 с.

83. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка Исследования мышления в советской психологии. Москва : Наука, 1966. С. 278–318.

84. Элиава Н.Л. Об одном факторе, влияющем на разрешение проблемной ситуации. Вопр. психологии. 1972. №5. С. 47–54.

85. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 555 с.

86. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 64 с.

87. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 272 с.

88. Якиманская И.С. Развивающее обучение. Москва : Просвещение, 1979. 144 с.

89. Якубинский Л.П. О диалогической речи. Язык и его функционирование. Москва : Наука, 1986. С. 17–58.

90. Ясперс К. Ситуация вообще Духовная ситуация времени (окончание) Филос. науки. 1988. №12. С. 102–141.

91. Wek H. Selbstständiges Problemerkennen und Problemlösen. Berlin, 1966. 238 p.