

УДК 159.922.27 + 316.356

СЕДИХ Кіра Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент ВДНЗУ «УМСА» (Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава), докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

СИСТЕМНА МОДЕРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ОСВІТНЬОЇ ІНСТИТУЦІЇ

У статті описано формування системної модерації як психологічної технології гармонізації взаємодії сім'ї та освітньої інституції для психологів закладів освіти. Фокус уваги модератора при роботі з «проблемними» дітьми переведено з площини індивідуально-особистісних особливостей дітей у площину комунікативних та інтерактивних процесів і системних явищ. Визначені критерії співпраці психолога-модератора з освітніми інституціями як системами. Цими критеріями є зовнішня перспектива, яку створює зовнішній спостерігач, рефлексія стосунків «учитель-учень; учитель-батьки; учитель-клас; учень-клас; батьки-клас», особистісні смисли, контекст; орієнтація на процес.

Ключові слова: *взаємодія, система, сім'я, освітні інституції, системна модерація, психотерапія, фактори першого та другого порядків.*

Постановка проблем та аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційна шкільна освіта за часів Радянського Союзу будувала допомагаючий тип взаємодії: вимоги учителів і адміністрації підтримувалися батьками учнів і співпадали з вимогами батьків. Дитина потрапляла в ситуацію, коли вона стикалася з однотипними вимогами у двох різних системах – у сім'ї та школі. У цій ситуації основні відхилення у поведінці (розвитку) дитини були пов'язані з неблагополучними сім'ями (там, де сім'я не підтримувала суспільні цінності і вимоги) або там, де дитина потрапляла в систему «вулиця» у підлітковому віці. Навіть коли дитина росла в неблагополучній родині, держава намагалася компенсувати сімейне неблагополуччя (у різних країнах

цю функцію виконують соціальні педагоги або класні керівники), тим самим забезпечуючи для дитини головування й єдність цих вимог. Починаючи з молодшого шкільного віку і особливо у підлітковому віці, як сім'я, так і школа намагалися обмежити участь дитини в системі «вулиця», що реалізовувалося через систему позашкільних виховних установ: гуртки, спортивні секції, школи мистецтва – вони були частиною освітньої та виховної системи. Також існувала особлива виховна інфраструктура (жовтенята, піонери, комсомол), яка зникла. Процентна кількість «проблемних» дітей була набагато меншою ніж зараз. Фактично, дитина до юнацького віку знаходилася в ситуації, де всі соціальні системи задавали схожі зрозумілі вимоги і цінності незалежно від оцінки самою дитиною цієї системи вимог і цінностей. Якщо система вимог і цінностей не приймалася і відкидалася – заперечувалося все. У період полімодальної соціальної кризи (1985-1995р.) одночасно змінилася й соціальна інфраструктура, і сімейні цінності, і цінності освіти. Були відкинуті попередні цінності і правила, і цим відторгненням були захоплені батьки сучасних дітей.

Офіційний статус був у позашкільної виховної системи, зараз цей сегмент системи випав зовсім, таким чином, один із суб'єктів освітнього процесу зовсім загубився, перетворився у виробника дозвіллевих послуг, ці інституції не беруть на себе задачі з виховання на соціальному рівні. Усередині школи також відбулися серйозні зміни на структурному рівні: з'явився освітній психолог і соціальний педагог. До цього учитель був єдиною і центральною фігурою, у 1985 році обговорювалася позиція шкільного психолога як помічника вчителя, а з 1995 року – психолог стає самостійною фігурою в цьому просторі.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні встановлено специфіку соціально-психологічних впливів на розвиток учня в міжсистемній взаємодії: система сім'ї та система освіти, у наявності розбіжностей цілей щодо освіти, цільових установок та результатів освітнього процесу.

Отримані внаслідок узагальнення й систематизації результати психології взаємодії між сім'єю та освітніми соціальними

інституціями дозволили констатувати, що пріоритет донині надається питанням, пов'язаним головним чином з відокремленими уявленнями про учасників взаємодії – учнів (студентів), їхніх сімей, учителів (викладачів), адміністрації освітніх установ, психологів, сімей, так званим системним факторам 1-го порядку. Побудова більшості досліджень ґрунтується на лінійно-детермінованих засадах [1; 2]. Натомість є всі підстави вважати, що саме системний підхід дає можливість зробити акцент на дослідженні системних факторів та ефектів 2-го порядку [2; 3].

Будь-яка особистість у процесі своєї життєдіяльності включена в різні системи. Ці системи взаємовпливу ми поділяємо на соціум – макросистему; школу – екзосистему; сім'ю – мезосистему; дитину – мікросистему. Неконгруентність систем проявляється в тому, що дитина є одночасно й живою системою, і частиною декількох соціальних систем (ми вивчали дві з них – сім'ю та освітню інституцію).

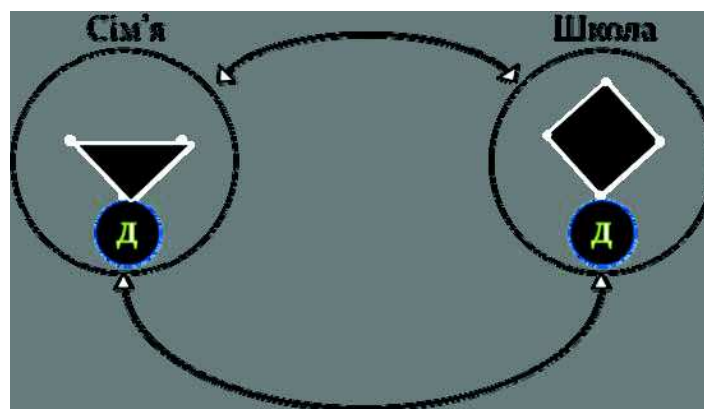
На розвиток особистості, яка водночас включена до обох систем, впливають особливості взаємодії між цими системами. На нашу думку, дитина / учень опиняється в ситуації подвійних вимог і оцінок (з боку школи та родини), ці оцінки та вимоги можуть бути узгодженими та неузгодженими. Нами встановлено наступні типи міжсистемної взаємодії «сім'я – школа»: «проти-дія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», ці типи породжують дві моделі взаємодії між школою та учнем: ієрархічну або підтримуючу.

До системних факторів 1-го порядку ми відносимо утворення інтрапсихічного простору (індивідуальні ментальні конструкти і «записані» первинні конфігурації стосунків, які створюють праобраз-модель для побудови майбутніх стосунків), інтрапсихічні та біологічні процеси окремої людини. До ефектів 1-го порядку відносяться: інтерпсихічні процеси – комунікації, інтеракції та наративи в найближчому оточенні – в екзосистемі і мезосистемі (сім'я, школа). Циркулярність взаємодії в межах однієї системи створює фактори 2-го порядку, це взаємовпливи: сім'я на дитину – дитина на інших членів сім'ї; школа на клас – клас на школу; клас на учня – учень на клас; учитель – клас –

учитель. Феномен впливу спостереження на поведінку учасників комунікації створює ефект 2-го порядку, кожен учасник комунікації є й учасником, і тим хто спостерігає, і тим, за ким спостерігають, і між ними відбувається комунікація про спостереження.

Оскільки в конструктах учасників міжсистемної взаємодії існують суттєві розбіжності та виявлена незбіжність їхніх очікувань стосовно одне одного, це породжує різні системи вимог та оцінок і фактично призводить до непорозумінь під час комунікації. Це означає неконгруентність між різними системами – сім'єю та школою.

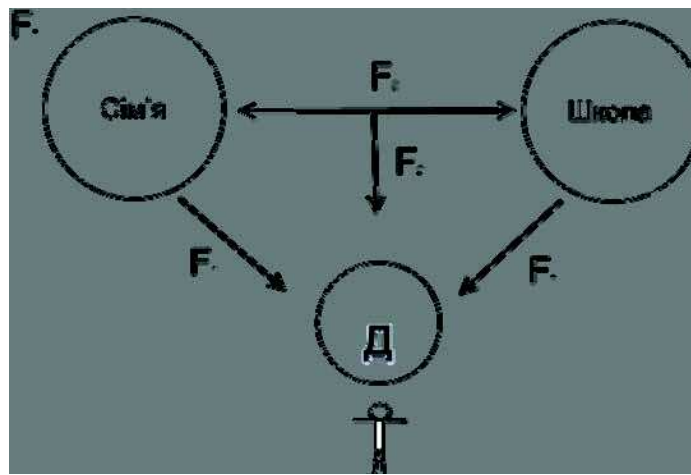
1. Дитина (учень) є одночасно членом двох систем, тому дитина знаходиться під впливом цих двох систем (див. схему):



Співпадіння або неспівпадіння цих смислових та оціночних конструктів і моделей конфігурацій стосунків у учасників систем «сім'я», «школа» породжує ефекти 2-го порядку (узгодженість або розриви впливів). На початку стосунків нерідко відбувається неусвідомлювана ідеалізація очікувань і в родині, і у школі одне відносно одного, а через деякий час через взаємне розчарування в очікуваннях настає певне знецінення як одне одного, так і можливостей співпраці.

2. Впливи систем «сім'я» і «школа» - безпосередні впливи, які ми відносимо до факторів 1-го порядку. Сам характер взаємодії між цими системами – це опосередкований вплив, він належить до факторів 2-го порядку. Циркулярність взаємодії створює фактори 2-го порядку: впливи родини на дитину – дитина

на інших членів сім'ї; школа на клас – клас на школу; клас – на учня – учень на клас; учитель – клас – учитель; ефект 2-го порядку – феномен впливу спостереження (кожен учасник комунікації є й учасником, і тим хто спостерігає, і тим за ким спостерігають. Ідеться як про реальних спостерігачів – учасників і дійових осіб комунікації – так й уявних спостерігачів – значимі фігури в наших конструктах) і відбувається комунікація про спостереження (див. схему):



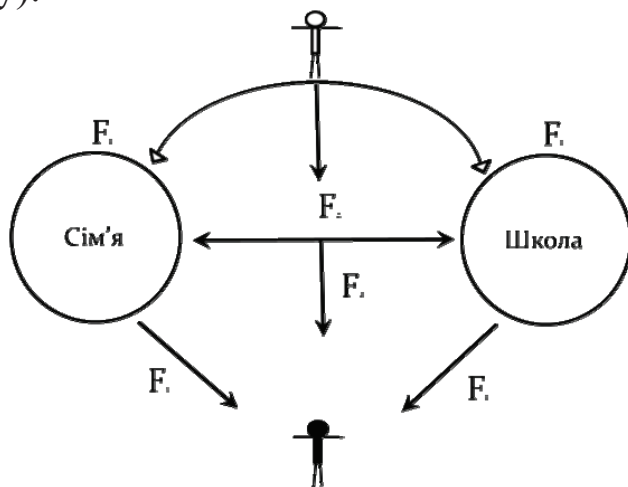
У проведеному дослідженні виявлені «точки розриву та точки співпадіння» для дитини-учня, що на рівні його особистості створюють гармонійні зони або конфліктні. Виділені типові конфігурації стосунків у класі з точки зору вчителів і учнів. Порівняльний аналіз типів конфігурацій стосунків дитини – учня в сім'ї та школі показав повторюваність цих типів [4].

На нашу думку, ключовою фігурою у формуванні «Підтримуючої» моделі взаємодії у школі є шкільний психолог. Тому нами проводилося дослідження професійних конструктів та моделей поведінки у психологів-освітян. Виявилось, що конструкти, що конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами (учнями, сім'ями учнів), знаходяться в континуумі: «Автономія-зв'язки» і «Порядок-Хаос». Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. До проведення спеціалізованих тренінгів більшість психологів-освітян у процесі психологічного консультування при взаємодії в системі «сихолог – клієнт» обирають професійні ролі-позиції: «гуру», «вчитель-ментор»; «лікар»; «маг»,

«зцілювач», «поводир», «рятівник», «адвокат» і відтворюють «батьківсько (психолог)-дитячій (клієнт) тип взаємодії. Ці ролі відображають певні професійні позиції психолога і призводять до певних професійних поведін-кових стратегій [5].

Після тренінгу Системної Взаємодії більшість психологів обирає роль-позицію «психолог як дослідник», метафори психологів: «освітлювач сцени», «суддя на полі», «граючий тренер», тип взаємодії між психологом і клієнтом при цьому – співробітництво. Утримування протиріччя між взаємовиключними підходами – ставлення до клієнта як до об'єкта («діагностика») поряд з емпатією (підтримкою, прийняттям) – створює ортогональну конфігурацію цих парадоксальних, суперечливих позицій психолога-практика. Це означає, що у професійному досвіді вони різняться й утримуються, що вони асимільовані в ньому, хоча й не обов'язково представлені в рефлексивній свідомості. Здатність зрозуміти й прийняти парадоксальність і протиріччя, властиві конкретним соціальним ситуаціям, що знайшло відображення у професійному конструкті «психолог і як експерт, і як дослідник» [4;5].

Таким чином, проведені нами дослідження міжсистемної взаємодії виявили, що в умовах сучасного освітнього простору у шкільного психолога виникає необхідність бути посередником у стосунках «дитина/учень – батьки учнів – учителі школи – адміністрація школи». Тобто у психолога проявилася нова функція – функція модераторства між учасниками систем «сім'я» та «школа» (див. схему):



Однак аналіз взаємодії між сім'єю та освітніми інституціями свідчить про наявність низки суперечностей, що існують між об'єктивними соціальними процесами, які відбуваються в країні (зміна соціально-економічної формації, зміни в школі, зміни в сім'ї); між об'єктивною потребою в підготовці психологів та формування в них готовності до „модераторства” між системами «сім'я» – «школа» та недостатньою підготовкою практичних психологів до надання такої допомоги. До модераторства психологів не готують у ВНЗ, під це немає навчальних планів і навчальних програм. Функція модератора полягає у врегулюванні дискусії, він є ведучим «зборів».

Для створення технології міжсистемної взаємодії сім'ї та освітньої інституції для психологів закладів освіти нами розроблена комплексна програма навчання з системної взаємодії: до 1 блоку програми входить тренінг системної взаємодії, який складається з наступних етапів: 1) власний досвід; 2) системне консультування сімей; до 2 блоку входить тренінг підготовки системних модераторів; до 3 блоку – системні супервізії. Ця модель (комплексна програма) представляє континуальну ситуацію навчання, оскільки виходить за рамки формальної програми і надає можливість спеціалісту отримувати необхідні консультації протягом тривалого часу. Це відображено в таблиці 1.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленого нами тренінгу системної взаємодії слугували системний підхід, комунікативна парадигма освіти та принципи генетичної психології (С.Д. Максименко) [2]. Ознаки системи – це саморозвиток та самокерування, це засвідчує єдність з основними принципами генетичної психології, згідно з концептуальними положеннями якої генеза, розвиток можливі як «саморух» особистості, у тренінгу спрацьовує принцип генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність психічного розвитку особистості.

Таблиця 1

Програма комплексного навчання психологів-освітян

Блоки	Етапи	Мета	Принципи	Методи
1 блок Тренінг системної взаємодії.	1. Власний досвід. 2. Системне консультування сімей.	1. Формування системного мислення. 2. Навичок циркулярної взаємодії.	1. Гіпотетичність. 2. Нейтральність. 3. Зацікавленість.	1. Системні реконструкції. 2. Циркулярні питання. 3. Рефлектуюча команда.
2 блок Тренінг підготовки системних модераторів	1. Ознайомлення зі структурно-функціональною моделлю взаємодії та схемами комунікації. 2. Оволодіння емпіричною моделлю системної модерації.	1. Модель системної модерації. 2. Схема професійних дій системного модератора. 3. Завдання системного модератора. 4. Створення моделі допомагаючої взаємодії. 5. Формування навичок системного модератора. 6. Формування професійної позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.	1. Системність. 2. Новизна. 3. Моделювання. 4. Дослідницький. 5. Зворотнього зв'язку. 6. Довіри. 7. Конфіденційності. 8. Процесуальності. 9. Циркулярності.	1. Спостереження і самоспостереження. 2. Розстановки. 3. Лекція-семінар. 4. Психодраматичні ігри. 5. Вправи. 6. Групова дискусія, 7. Психогімнастика. 8. Допоміжні методи арт-терапії тощо.

Головною сутнісно-функціональною ознакою тренінгу модерації системної взаємодії (СМ) є спеціально організована діяльність, що полягає в оптимізації (за участю третьої сторони процесу пошуку різними сторонами вирішення проблеми, яке б

дозволило припинити конфлікт і суперництво та знайти можливості узгодити або скоординувати позиції й знайти зразки взаємодії, що призводять до співпраці). Третьою стороною в міжсистемній взаємодії виступає психолог.

Діяльна семантика тренінгу передбачає навчання системної модерації як успішного посередництва, поступового досягнення узгодженості і скоординованості дій та стратегій учасників міжсистемної взаємодії шляхом засвоєння певних теоретичних й емпіричних моделей і схем. При аналізі моделі взаємодії необхідно відмовитися від персональної чи рольової орієнтації на користь орієнтації на процес. У центрі уваги має бути координація дій, паралелізація й розбивання процесів на епізоди.

Покрокове розгортання комунікаційної схеми для навчання системних модераторів:

1) взаємодія відбувається між індивідами, де системний модератор навчається розрізняти: 1 рівень – індивідуальних і колективних конструкцій дійсності; 2 рівень – поведінки і взаємодії; 3 рівень – зв'язок поведінкового рівня і рівня значень.

2) будь-яка взаємодія структурується індивідом з приводу певної ситуації, в якій він знаходиться;

3) психолог-модератор повинен мати: 1. Цільовий конструкт. 2. Опис ситуації. 3. Рефлексію змісту своїх повідомлень («для чого я говорю; кому я говорю; що саме я говорю»).

4) психолог-модератор повинен знати стереотипи взаємодії. Стереотипи взаємодії складаються з 3 рівнів рекурсивного узгодження поведінки: 1) первинний або базовий рівень – поведінкове узгодження; 2) мовний рівень («вербалізація»); 3) рівень мовного розрізнення (спостереження), на основі якого конструюються об'єкти. Якщо ці стереотипи взаємодії стають неефективними, необхідно ввести фігури незалежного спостерігача, зі спеціальними професійними вміннями спостерігачтва.

5) психолог-модератор повинен розрізняти, як у другого суб'єкта комунікації виникають і будуються зустрічні тексти;

б) Якщо ситуація, де зустрічна комунікація виявляється перерваною, тоді виникає особлива позиція – позиція модератора, він робить дещо, що призводить до відновлення комунікації.

Емпірична модель взаємодії між двома учасниками відображає взає-мозв'язки між складовими, які відносяться до різних рівнів: до інтрапсихічного рівня відносяться конструкти, рефлексія, очікування, цінності учасників; до інтерпсихічного суб'єктивного рівня відносяться акти комунікації, інтер-акції, наративи; до об'єктивного рівня відносяться контекст, події, передісторія стосунків, традиції і правила середовища, де відбувається взаємодія. Ця модель дозволяє виділити такі чинники, які необхідно виділяти і аналізувати системному модератору при аналізі взаємодії між учасниками різних систем.

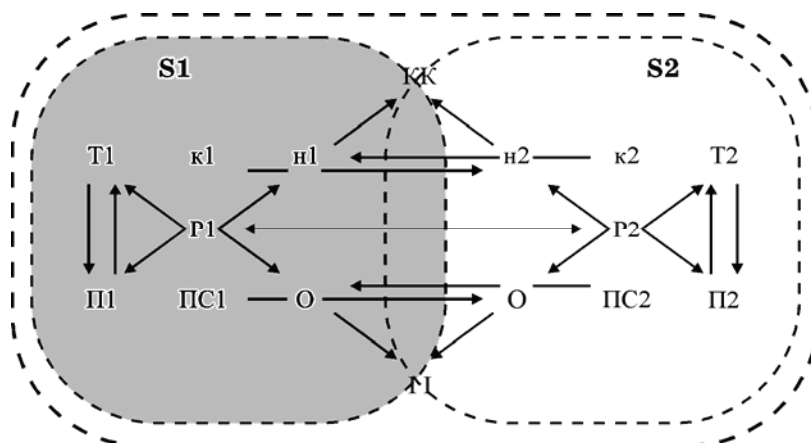


Рис. 1. Емпірична модель взаємодії

На рисунку 1 зображена емпірична модель взаємодії між двома суб'єктами, учасниками різних систем, де: КК – комунікаційні акти; Н1 і Н2 – наративи; П – інтеракції; к – конструкти; Р-рефлексія; Т-традиції; П-правила; О-очікування; ПС – передісторія стосунків; Ц – цінності .

Нами розроблені схеми професійних дій модератора та його завдання. Так, модератору необхідно: 1) знати, що саме він хоче знати; 2) знати, які ідеї він хотів би поширювати, а які – ні; 3) сесія повинна бути орієнтована на певну ціль; 4) спрямовувати увагу на цілі сесії; 5) певні питання необхідно формулювати

у певній часовій послідовності, спочатку ставити питання на прояснення запиту – мети даного «зібрання» і бажані для учасників результати – це прояснює для системного модератора ввідний, спрямувальний контекст. Де модератор установить тематичний центр ваги (точку опори) у бесіді і як пов'яже свій вибір і вплив з різними комплексами запитань: це повинен час від часу вирішувати сам модератор. Модератор не має втрачати орієнтування.

Завдання модератора: 1. Узгодження очікувань з боку підлітків, їхніх близьких і школи. 2. Націленість на позитивні (несуперечливі) стосунки з максимальною «ясністю» їхнього загального контексту. 3. Модератор повинен навчитися реально оцінювати і перевіряти наслідки своїх дій відносно системи клієнта: чи варто діяти так, як раніше; чи варто обґрунтувати свою бездіяльність, чи краще придумувати щось нове.

Тому модератор просить учасників системи «школа» максимально точно формулювати свої завдання і, тим самим, дати можливість сім'ї самій визначитись зі своїми проблемами та своїми цілями. Якщо, наприклад, завдання, які ставить «школа», викликають агресію в динаміці стосунків певних працівників школи з членами сім'ї, то виконання цих завдань можуть взяти на себе інші колеги, скориставшись технікою «розщеплення».

Досвід цього методу показує, що частота конфліктів істотно зменшується, і це тому, що підліток починає розуміти: важливі для нього дорослі зуміли досягти погодження між собою.

Відмінність запропонованої нами системної модерації як від традиційної модерації, так і від позиції психотерапевта: модератору відкривається можливість керувати засіданням, і, якщо він готовий, – директивно проводити його (що несумісно з усіма психотерапевтичними концепціями – це відмінність психотерапії від модерації).

У процесі тренінгу в учасників формується системне мислення, професійне середовище, професійна рефлексія і професійна самосвідомість, інтеграція знань і практичних навичок, що дозволяє розширити і створити нові професійні конструкти у психологів. Засвоєні методи системного консультування сімей –

дослідження існуючої ситуації, визначення типу взаємодії, типу конфігурацій стосунків, конструкти членів сім'ї. Учасники навчилися досліджувати фактори та ефекти 1 і 2 порядку, збільшилася повага до клієнта, до його виборів через те, що психолог обирає стратегію співпраці з клієнтом, яка сприяє визнанню більшої компетентності самого клієнта стосовно його життя.

Ключовою ознакою задіяного нами підходу системної модерації було те, що кожна модеративна сесія закінчувалась невеликим, проте просуванням вперед. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна установка, співпраця; це модель – допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Розроблено засади дослідницько-впроваджувальної технології тренінг-практикуму як процедурної основи формування системи дій для практичних психологів системи освіти, котрим доводиться мати справу з «проблемними» дітьми і «проблемними» сім'ями, педагогами і адміністрацією освітніх закладів для вирішення конфліктних ситуацій. Фокус уваги при роботі з «проблемними» дітьми переведено з площини індивідуально-особистісних особливостей дітей у площину комунікативних та інтерактивних процесів та системних явищ. Визначені критерії співпраці психолога-модератора з освітніми інституціями як системами. Цими критеріями є зовнішня перспектива, яку створює зовнішній спостерігач (коли особа знає, що за нею спостерігають), рефлексія стосунків «учитель-учень; учитель-батьки; учитель-клас; учень-клас; батьки-клас», особистісні смисли, контекст; орієнтація на процес. У центрі уваги має бути координація дій, паралелізація й розбивання комунікативних та інтерактивних процесів на епізоди. Модератор сприяє створенню нової моделі комунікації, створюється Взаємодопомагаючий тип взаємодії між учасниками систем «сім'я» і «школа».

Список використаної літератури

1. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. (К определению понятия) / Г.А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии : [Ред. Бодалев А.А.]. – М. : АПН СССР, 1989 – 153 с.
2. Максименко С.Д. Змістовно-психологічні ознаки особистості / С.Д. Максименко С.А. Мул // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : [за ред. С.Д.Максименка.]. – К. : ДП, 2009. – Т. X, Вип.15. – С. 7-24.
3. Сімон Ф.Б. Організація самоорганізації / Ф.Б. Сімон // Системний погляд. – 2008. – №1. – С.44-64.
4. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я» та «освітні інституції». Монографія / К.В. Седих. – Полтава, 2008. – 264 с.
5. Седих К.В. Змістовно-структурна модель психології взаємодії в психотерапевтичному контексті стосунків «Психолог – клієнт» / К.В. Седих // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2010. – Вип. 7. – С. 662-672.

Седых К.В.

СИСТЕМНАЯ МОДЕРАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА

В статье описано формирование системной модерации как психологической технологии гармонизации взаимодействия систем «семья» и «образовательная институция». Фокус внимания модератора при работе с «проблемными» детьми переведен с индивидуально-личностных особенностей детей на уровень системных коммуникативных и интерактивных процессов. Определены критерии сотрудничества психолога-модератора с образовательными институциями как системами. К этим критериям относятся внешняя перспектива, которую создает внешний наблюдатель, рефлексия отношений «учитель-ученик; учитель-родители; учитель-класс; ученик-класс; родители-класс», личностные смыслы, контекст; ориентация на процесс.

Ключевые слова: взаимодействие, система, семья, образовательные социальные институции, системная модерация, психотерапия, эффекты-факторы 1-го и 2-го порядка.

Sedykh K.V.

**SYSTEM MODERATION AS A PSYCHOLOGICAL
TECHNOLOGY OF HARMONIZATION OF INTERSYSTEM
INTERACTION BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Article is devoted to the study of the forming of system moderation as a psychological technology of harmonization of intersystem interaction between family and educational institutions. During the working with the “problem” children mediator’s attention must be centered on the system communicative and interactive level but not on their individual peculiarities. The criteria of psychologist-mediator’s interaction with the educational institutions as systems are defined. These criteria include external perspective, which is created by outer supervisor, reflection of the relations “teacher-pupil; teacher-parents; teacher-class; pupil-class; parents-class”, personal meanings, context, orientation on the process.

Keywords: *communication, system, family, educational institutions, system moderating, psychotherapy, 1 and 2 order factors.*

Надійшла до редакції 2.12.2011