

10. Ложкин Г. В. Педагогическая деятельность и ее регуляторы / Г. В. Ложкин, Н. Ю. Волянюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 3 (180). – С. 1–4.
11. Лушин П. В. Понятие о психическом здоровье как процессе / П. В. Лушин // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань. – Т. 2. – Київ, 1996. – С. 115–128.
12. Максименко С. Д. Экзистенциальные основания драмы человеческой жизни / С. Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3–11.
13. Малейчук Г. И. Особенности феноменологического подхода к оценке психического здоровья / Г. И. Малейчук // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 150–157.
14. Первомайский В. Б. Категории болезни, нормы и патологии: концепции и критерии разграничения / В. Б. Первомайский, Е. Г. Карагодина, Е. А. Козерацкая // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – 2003. – № 1. – С. 14–27.
15. Практика сказкотерапии; [под ред. Н. Сокович]. – М. : Речь, 2006. – 224 с.
16. Психологічний довідник учителя : в 4 кн. / [упоряд. В. Андрієвська]. – К. : Главник. – Кн. 3. – 2005. – 96 с.
17. Сірко Р. І. Психічне здоров'я у старшому юнацькому віці як предмет психологічного аналізу : автореф. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р. І. Сірко. – Київ, 2002. – 25 с.
18. Солодухов В. Л. Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Л. Солодухов. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
19. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : [монографія] / Л. Г. Терлецька. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 150 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; [пер. с англ. В. А. Закса, Т. И. Перепелова, Т. В. Панфилова, Э. М. Телятникова]. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
22. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; [пер. с англ.]. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : ЛЕНАТО АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
23. Яцишина Ю. М. Соціальні та особистісні чинники психічного здоров'я студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. М. Яцишина. – Київ, 2011. – 20 с.

## СИСТЕМНА МОДЕРАЦІЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ВИХОДУ З КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

*К. В. Седух*

В умовах актуальних соціально-економічних змін в українському суспільстві суттєво ускладнилась і набула ознак кризи взаємодія соціальних систем різного рівня організації. З метою вивчення сутнісних ознак взаємодії в даних системах та її оптимізації, з опорою на синергетичну системну теорію, проводилися дослідження особливостей типів взаємодії в сім'ях та освітніх системах (школі, коледжі, ВНЗ).

### *Типи взаємодії в сімейних системах*

На підставі проведених нами досліджень створена концепція типів сімейної взаємодії, побудована на системно-синергетичній теорії. Так, виділено такі типи взаємодії: залежний, симбіотично-конфліктний, зірковий, конфліктний, опосередкований, альянсно-коаліційний, гармонійний. До факторів, які породжують ці типи взаємодії, відносять певні типи конфігурацій стосунків у сім'ї, тип зв'язків у нуклеарній та розширеній сім'ї; емоційну дистанцію між членами нуклеарної сім'ї; тип границь нуклеарної сім'ї. Визначено такі типи конфігурацій сімейних стосунків – «павутиння», «симбіотично-конфліктний», «сонечко», «опосередкований», «конфліктний», а також патерни циркулярної сімейної взаємодії – «залежний», «симбіотично-конфліктний», «зірковий (кумир сім'ї)»; «конфліктний», «опосередкований», «альянсно-коаліційний», «гармонійний» [6].

Дослідження типів взаємодії в системах інших рівнів організації було продовжено іншими науковцями, зокрема, Т. В. Зозуль [2]. У її роботі поаналізовано типи конфігурацій стосунків у сім'ї та типи взаємодії в подружніх парах із великою різницею у віці: визначена вираженість «залежного», «симбіотично-конфліктного» та «гармонійного» типів взаємодії в цих подружніх парах, відсотковий розподіл який представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Вираженість типів взаємодії в сімейній системі серед подружніх пар із суттєвою різницею у віці

Тип сімейної взаємодії	Залежний	Симбіотично-конфліктний	Гармонійний
Вираженість	25%	50%	25%

Як свідчать дані, наведені в табл. 1, найбільш вираженим типом взаємодії серед пар із великою різницею у віці є «симбіотично-конфліктний», властивий 50% пар. Меншою мірою таким парам властиві «залежний» (зафіксований у 25% пар) та гармонійний (25%) типи сімейної взаємодії. Наша концепція полягає в тому, що підтримка балансу «зв'язки – автономність» у парі може відбуватися через різні патерни поведінки. Так, «симбіотично-конфліктний» тип характеризується вираженою психологічною залежністю один від одного, що пояснюється певною психологічною незрілістю, недостатністю особистісних ресурсів для перебування на самоті. При цьому партнери часто конфліктують, оскільки в кожного з пари є потреби і в «зв'язках» і в «автономності». Даний тип конфігурації стосунків характеризується надсильними й одночасно конфліктними зв'язками між членами як нуклеарної, так і розширеної сім'ї. Дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька, границі між нуклеарною сім'єю та оточенням закриті. Також при симбіотичних взаєминах (емоційному злитті) партнери не спроможні по-справжньому бачити один одного, перебувати в близьких стосунках. Поведінка членів такої сім'ї характеризується тим, що на перший погляд здається протилежною: надто виражена прив'язаність супроводжується низьким рівнем взаємодії один з одним. Характерна схожість (до однаковості) поведінкових проявів у різних членів сім'ї. Так, В. Шефлен порівнює подібні сім'ї з хором або танцювальним ансамблем, коли члени групи мають певні спільні ознаки, які впадають в очі, і поводяться синхронно (за описом К. В. Седих, 2017 [5]). Комунікативні повідомлення членів такої сім'ї часто мають заплутаний характер. Характерною є побудова висловлювань одночасно на двох логічних рівнях, що суперечать один одному; це призводить до парадоксу і створює «подвійну комунікативну пастку» (термін введено П. Вацлавіком). Біполярний поведінковий континуум «зв'язки – автономність» виглядає як танок, де періодично пара діє виражено

синхронно, тобто знаходиться на полюсі «зв'язки», а в наступний період – починає конфліктувати і зміщується тим самим на полюс «автономність», оскільки для такої пари це єдиний спосіб мати власну автономію.

При цьому серед цих досліджуваних пар суттєво переважають такі типи конфігурації сімейних стосунків, як «паутиння» (у 75%) та «симбіотично-конфліктний» (у 50%). Під час структурованого інтерв'ю визначено, що 20% із членів пар, у яких встановлено симбіотично-конфліктний тип взаємодії, не вважають свої стосунки конфліктними. У 20% досліджуваних пар один із партнерів вважає себе більш значущим, а другий – рівноправним, 40% партнерів вважають одного з них більш значущим, 40% вважають однаково значущими обох партнерів.

Тип конфігурації «Павутиння» (зв'язування), властивий 75% досліджуваної вибірки, характеризується надсильними зв'язками в межах нуклеарної сім'ї. З розширеною сім'єю зв'язки і слабкі, і середні, емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька, а з членами розширеної сім'ї – середня. Ці сім'ї відрізняються жорсткими стереотипами комунікації. Для членів пари характерна поява психосоматичних захворювань. У цьому випадку психосоматичне захворювання є способом досягнення автономії, і завдяки цьому відновлюється баланс у континуумі «зв'язки – автономність».

«Залежний» тип взаємодії в парах діагностований у 25% різновікових сімей. Він характеризується такими ознаками: надцінним ставленням до членів сім'ї із фіксацією на них і на сімейних стосунках; нереалістичним, некритичним очікуванням безумовно позитивного ставлення з боку членів сім'ї один до одного, з відмовою від можливості залишатися самим собою; усвідомленим страхом покинутості, що послаблює негативні почуття до об'єктів та спонукає йти на будь-які жертви заради збереження взаємин; неусвідомленим страхом інтимності в подружній парі, який гальмує сексуальний потяг у ситуації фізичної близькості; бажанням злиття з іншою людиною і одночасно страхом бути поглиненим нею.

Тип конфігурації «Сонечко», мало виражений серед представників досліджуваної групи, являє собою центрованість сім'ї на одній особі, зв'язки між іншими членами сім'ї виражені слабо. Дистанція з членами нуклеарної сім'ї дуже близька, з членами розширеної сім'ї – середня.

«Гармонійний» патерн взаємодії, діагностований у 25% пар із великою різницею у віці, характеризується такими ознаками: зв'язки в нуклеарній сім'ї сильні та середні; емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї близька; границі нуклеарної сім'ї нормальні. У такій сім'ї відбувається достатній обмін із навколишнім середовищем; існує добрий баланс між векторами «брати» і «віддавати»; при досить насичених емоційних зв'язках є достатньо автономії в кожного члена пари. Наприклад, у подружжя є спільні друзі і спільні інтереси, але також існують друзі та інтереси власні, окремі. Обом надається і час, і місце в житті сім'ї. Завдяки цьому зберігаються і спільна, і власна території. Обов'язки розподіляються, відповідальність делегована. Для них притаманна конфігурація подружнього стосунку «обличчям до обличчя» («фейс ту фейс»). Напруження в парі регулюється різними (не застиглими, не ригідними) способами: це можуть бути і «легкі наїзди» і короткотривалі сварки, але при цьому обопільно властиві здатність до прямих і відверто-виважених повідомлень одне одному в доброзичливій манері та оптимістичні сімейні наративи і взаємні позитивні характеристики.

Також було порівняно показники сімейної взаємодії жінок із різновікових пар і жінок із невротичними розладами з метою перевірки гіпотези про наявність схожих рис у психологічних портретах і патернах поведінки таких жінок. Особливості типів сімейних стосунків серед жінок із невротичними розладами представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Особливості типів сімейної взаємодії серед жінок із невротичними розладами

Тип взаємодії	Залежний	Опосередкований	Гармонійний
Вираженість	78%	35%	7%

Як свідчать дані, представлені в табл. 2, найбільш виражений тип сімейних зв'язків серед досліджуваних жінок із невротичними розладами – «Залежний», виявлений у 78% досліджуваних даної групи.

«Опосередкований» тип взаємодії, що зустрічається у 35% жінок із невротичними розладами, характеризується наступними ознаками: конфігурація стосунків опосередкована; зв'язки деяких

членів реалізуються через третю особу (також члена сім'ї) або через спільну тему (наприклад, сімейний бізнес або хвороба члена сім'ї), тоді комунікація відбувається не безпосередньо і не всі члени нуклеарної сім'ї безпосередньо пов'язані між собою. Якщо спілкуванню чоловіка і дружини притаманний опосередкований патерн взаємодії, тоді вони не можуть обговорювати між собою прямо і відкрито ті напруження, які виникають між ними, і регулятор їх відносин значною мірою знаходиться поза подружжям, у розширеній системі стосунків.

Як свідчать дані наведеної вище таблиці, гармонійний тип сімейної взаємодії фактично не властивий жінкам із невротичними розладами, оскільки становить лише 7% респондентів. Отже, жінкам із невротичними розладами більш властивий «залежний» тип взаємодії із вираженою психологічною неспроможністю одного з партнерів відділитися від сім'ї.

### *Типи взаємодії в освітніх системах. Школа*

За результатами здійсненого дослідження особливостей взаємодії у системі «сім'я – школа» нами виділені типи взаємодії між учителями і учнями класу. Взаємодія учителя з учнями класу побудована за чотирма основними типами: лідерсько-опосередкованим, прямим, альянсно-коаліційним та економічно-опосередкованим.

1-ша конфігурація. Тип «Лідерсько-опосередкована взаємодія». Учитель – позитивний лідер класу – клас. Учитель делегує позитивному лідеру певні повноваження; учитель має авторитет і вплив на групового лідера, лідер – на клас. Послання можуть надходити від учителя через лідера на клас і йому та класу (опосередковане спілкування) (рис. 1).

2-га конфігурація. Тип «Пряма взаємодія». Безпосередній вплив учителя і безпосередні послання до всіх учнів. Учитель і учні створюють підсистему, відокремлену границею від інших учасників системи – адміністрації, колег-учителів, батьків учнів. Даний тип – це пряме, безпосереднє спілкування.

3-тя конфігурація. Тип «Альянсно-коаліційна взаємодія». Учитель, навколо нього актив класу – перше коло, всі інші – друге коло, можуть бути ще «відокремлені» учні. Це альянсно-коаліційний тип спілкування.

Типи взаємодії і конфігурації стосунків у системах «сім'я», «школа»

Тип взаємодії в сім'ї	Конфігурація стосунків «учитель – клас»	Тип взаємодії в школі	Конфігурація стосунків «учень – учитель – клас – адміністрація»
Залежний	Економічно-опосередкована	Економічно-опосередкований	«Павутиння»
Симбіотично-конфліктний		Ієрархічний	Симбіотично-конфліктна
Кумир сім'ї		Залежний	«Сонечко»
Конфліктний		Конкуруючий	Дистанційовано-конфліктна
Опосередкований	Лідерсько-опосередкована	Лідерсько-опосередкований	Опосередкована
Альясно-коаліційний	Альясно-коаліційне	Альясно – коаліційний	Альясно-коаліційна
Гармонійний (співпраця)	Пряма (проста, неопосередкована)	Допомагаючий (співпраця)	Гармонійна

3 конфігурація – «Сонечко». Зв'язки з однокласниками різні, з класним керівником і директором – дуже сильні.

4 конфігурація – «Дистанційовано-конфліктна». Зв'язки з однокласниками сильні або слабкі, з учителями й адміністрацією – конфліктні та дистанційовані.

5 конфігурація – «Опосередкована». Зв'язки з учителями та адміністрацією побудовані через іншу людину – лідера класу або батьків.

6 конфігурація – «Альясно-коаліційна». Зв'язки з однокласниками різні (дуже сильні або нормальні), з учителями і адміністрацією – сильні.

7 конфігурація – «Гармонійна». Зв'язки з однокласниками різні та дистанційовані. З учителями зв'язки сильні та дистанційовані, з адміністрацією – нормальні та дистанційовані.

8 конфігурація – «Дистанційована». Різні типи зв'язків з однокласниками і різна дистанція в стосунках, з учителями зв'язки дистанційовані, слабкі або нормальні. З адміністрацією зв'язки слабкі та дистанційовані.

Виділені типи взаємодії в системі «школа»: «залежний», «ієрархічний», «конкуруючий», «опосередкований», «альясно-

4-та конфігурація. Тип «Економічно-опосередковане». Учитель – «учні-1», їх батьки – «батьки 1», стосунки між ними опосередковані економічними вигодами (між учителем і батьками деяких учнів); «учні-2»; «батьки-2» – це учні та їх батьки, не задіяні в економічних стосунках з учителем (рис. 1).



Схема 1. Конфігурація 1



Схема 2. Пряме спілкування

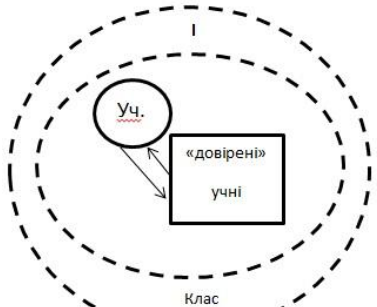


Схема 3. Коаліційна конфігурація

Рис. 1. Схеми типів конфігурацій стосунків «учитель – клас»

На основі здійсненого дослідження проаналізовано особливості зв'язку типів взаємодії в сім'ї та освітньому середовищі (табл. 3).

Стисло охарактеризуємо типи конфігурацій стосунків «учитель – клас», «учень – учитель – клас – адміністрація» і типи взаємодії в сім'ї та школі.

1 конфігурація – «Павутиння». З однокласниками, з учителями нормальні зв'язки, з адміністрацією зв'язки дистанційовано-конфліктні, сильні.

2 конфігурація – «Симбіотично-конфліктна». З однокласниками або дуже сильні, або різні та конфліктні зв'язки, з учителями – сильні, з адміністрацією – слабкі та дистанційовані.

Типи взаємодії між системами «сім'я» – «школа»

Типи взаємодії	Фактори, які породжують ці типи взаємодії
1. Протидіючий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конкуренція (конкуруючі моделі пояснення поведінки).</li> <li>2. Недовіра до компетентності іншої сторони.</li> <li>3. Різниця в цінностях в сім'ї та школі, що веде до знецінення одне одного.</li> <li>4. Ідеалізація та розчарування. Конфлікт лояльності.</li> <li>5. Перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею.</li> <li>6. Страх негативної оцінки з боку іншої сторони.</li> <li>7. Типова поведінка – взаємні звинувачення</li> </ol>
2. Байдужий, залежно-пасивний («як би чого не сталося»)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зменшення або уникання власної відповідальності.</li> <li>2. Підтримка в учня дитячо-залежних стратегій поведінки.</li> <li>3. Відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів</li> </ol>
3. Підтримуючий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Збіг цінностей або прийняття інших цінностей.</li> <li>2. Узгодження вимог та оцінок з боку батьків і вчителів щодо дитини/учня.</li> <li>3. Повага до конструктів іншої сторони. Визнання компетентності іншої сторони.</li> <li>4. Оцінка поведінки дитини як певного сигналу, без навішування «проблемних ярликів».</li> <li>5. Кооперація.</li> <li>6. Діалог.</li> <li>7. Центрованість на стосунках</li> </ol>

коаліційний», «допомогаючий». Як встановлено нами раніше, типи взаємодії в системі «сім'я» такі: «залежний», «кумир сім'ї», «симбіотично-конфліктний», «конфліктний», «опосередкований», «альянсно-коаліційний» і «гармонійний» (допомогаючий) [6].

При порівнянні конфігурацій і типів взаємодії в сім'ї і школі виявлено часткове відтворення учнем у шкільних стосунках сімейних конфігурацій та сімейних типів взаємодії.

Виявлені в дослідженні типи взаємодії в системі «школа» були згруповані в більш узагальнені класи, які отримали назву «моделі взаємодії». Визначено дві моделі взаємодії в системі «школа» – «ієрархічна модель» і «допомогаюча модель».

1. «Ієрархічна модель» – це модель взаємодії, де контролюються і поведінка, і знання учнів; підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам, нівелюються контекстуальні та прагматичні умови, які надають авторитетній мові значущість усередині певних контекстів використання і функціонують у цих контекстах як засіб координації діяльності. Ієрархічні відносини «адміністрація – учитель – учень» породжують підтримку пасивності учнів як у засвоєнні знань, так і в поведінці. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї; при цьому реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів.

2. «Підтримуюча модель», у якій при підтримці активності у стосунках учень виходить із більш широкими можливостями ефективного відношення. Роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Встановлено типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа» («протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)»), описані в табл. 4.

У табл. 4 представлено типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», а також фактори, які породжують ці типи взаємодії. Тип взаємодії «протидія» породжується такими факторами і одночасно підтримує (за принципом циркулярності взаємодії в системі) їх: 1) конкуренція (конкуруючі моделі пояснення поведінки); 2) недовіра до компетентності іншої сторони; 3) різниця в цінностях в сім'ї та школі, що веде до знецінення одне одного; 4) ідеалізація та розча-

рування; конфлікт лояльності; 5) перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею; 6) страх негативної оцінки з боку іншої сторони; 7) типова поведінка – взаємні звинувачення.

Тип «байдужість» пов'язаний із факторами: 1) зменшення або уникання власної відповідальності; 2) підтримка в учня дитячо-залежних стратегій поведінки; 3) відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів.

Тип «підтримка» (узгодженість): 1) збіг цінностей або прийняття інших цінностей; 2) узгодження вимог та оцінок з боку батьків і

вчителів щодо дитини/учня; 3) повага до конструктивів іншої сторони; визнання компетентності іншої сторони; 4) оцінка поведінки дитини як певного сигналу, без навішування «проблемних ярликів»; 5) кооперація; 6) діалог; 7) центрованість на стосунках. Отже, найбільш оптимальним типом взаємодії в системі «сім'я – школа» є «підтримка», що дозволяє максимально ефективно організувати взаємодію сім'ї та освітньої інституції в забезпеченні умов для навчання і розвитку дитини.

### *Типи взаємодії в освітніх системах. Коледж*

У дослідженні Ю. В. Вербової [1], присвяченому вивченню особливостей розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю, виявлено, що студентське середовище має двосторонній вплив на формування професійної позиції майбутніх фахівців у коледжі. З одного боку, в даному середовищі здійснюється ціннісно-сміслові налаштування студентів на професію, з іншого – через наявність неузгодженості в розумінні реального змісту професії та наявних потребо-ціннісних орієнтацій у студентів коледжів технічного профілю (що складаються у процесі їх взаємодії у групах) їх бачення майбутньої професії може викривлятися.

Спираючись на нашу концепцію системно-синергетичної взаємодії (К. В. Седих), Ю. В. Вербова розглядає формування ціннісно-сміслових орієнтацій у студентів коледжів технічного профілю як складний процес, що реалізується на перетині соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та особистісних новоутворень юнацького віку. Тобто соціальною ситуацією розвитку студентів є їх освітнє середовище, до якого належать інші студенти, викладачі, майстри виробничої справи тощо, у якому здійснюється провідна діяльність студентів – навчально-професійна. При цьому одним з особистісних новоутворень даного віку є якісно нова структура опосередкування між індивідом та соціумом у вигляді нової інтеріоризованої конфігурації стосунків, яка формується у студентів через домінуючий тип взаємодії в навчальній групі. Конфігурація визначається як символічна модель типу взаємодії, перенесена з інтеріндивідного простору в інтраіндивідну реальність [6].

У даному дослідженні порівнювалася вираженість різних конфігурацій взаємодії у навчально-професійному середовищі, визначених К. В. Седих, – «лідерсько-опосередкованої», «прямої взаємодії», «альянсно-коаліційної взаємодії» та «економічно-опосередкованої взаємодії». Найбільш вираженим типом конфігурації взаємодії освітньо-професійного середовища студентів коледжів технічного профілю є «прямий» (властивий 62% респондентів), де наявна пряма взаємодія класного керівника (майстра виробничого навчання) та колективу групи студентів. Другим за вираженістю в експериментальній групі є тип «лідерсько-опосередкованої» взаємодії (22% вибірки), в якому навчальні та професійні питання вирішуються переважно через старосту групи. Найменш вираженим є «альянсно-коаліційний» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі (16% представників вибірки), в якому зв'язки з викладачами та майстрами опосередковуються активом групи, а міжособистісні стосунки можуть мати як позитивний (альянс), так і негативний характер (коли студент не потрапляє в коаліцію або знаходиться у протилежності до коаліції групи).

Для оцінки впливу взаємодії в освітньо-професійному середовищі на становлення ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів порівнювались показники осмисленості життя досліджуваних, які навчаються в різних за типом навчальних середовищах. Ю. В. Вербовою виявлено, що для студентів з прямим типом взаємодії в освітньо-професійному середовищі характерний найвищий показник осмисленості життя, що значно перевищує показники осмисленості у досліджуваних із «лідерсько-опосередкованим» ( $\chi^2=11,474$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «альянсно-коаліційним» ( $\chi^2=13,677$ ,  $p\leq 0,01$ ) типами взаємодії. Отже, серед студентів із високим рівнем осмисленості життя найбільше виражений «прямий» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі, а найнижчі показники – у студентів з «альянсно-коаліційним» типом. Їм також властива більш виражена зв'язаність та ієрархічність смислової сфери порівняно зі студентами з інших типів взаємодії (порівняно з представниками «лідерсько-опосередкованого» ( $t=2,63$ ,  $p\leq 0,01$ ) та «альянсно-коаліційного» ( $t=3,85$ ,  $p\leq 0,01$ ) типу взаємодії в освітньому середовищі). Натомість студенти з «альянсно-коаліційного» типу взаємодії в освітньому середовищі мають найнижчий показник зв'язаності смислової сфери, виражену дисоційованість смислових зв'язків. Визначено, що у студентів «прямого» типу взаємодії

продуктивність смислової сфери вища, ніж у «альясно-коаліційного» типу взаємодії в освітньо-професійному середовищі ( $t=1,99$ ,  $p \leq 0,01$ ). Серед студентів із середнім рівнем осмисленості життя всі типи взаємодії в освітньо-професійному середовищі виражені рівномірно.

Також визначено, що ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом чинників освітньо-професійного середовища, що згруповані в такі групи конструктивів, як «Психологічне дистанціювання в системі «студент – викладач», «Центрованість студентів на власне професійній діяльності – центрованість на вирішенні інших питань» та «Залученість студентів до професійної підготовки». Отже, ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом освітньо-професійного середовища, що визначає окреслення тих чи інших їх ціннісно-сміслових настанов у житті та професійній діяльності.

### ***Професійна позиція психолога в освітніх системах***

У рамках вивчення типів взаємодії в системах різних рівнів організації проведено аналіз емпіричних досліджень взаємодії психолога в міжсистемному просторі «сім'я – освітня інституція» [6]. Процедура дослідження передбачала вивчення конструктивів і процесів взаємодії між системами «психолог – клієнт» і системами «сім'я – школа» у психологів системи освіти. У дослідженні взяли участь 112 психологів освітніх інституцій. У дослідженні застосовані такі методи: суб'єктивне шкалування, системне моделювання (Дошка системного поля К. Людевіга), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф. Сімон). Результати шкалування випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися в групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного аналізу методом головних компонентів з подальшим VARIMAX-обертанням факторів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дав підстави зробити узагальнення. Так, проведення факторного аналізу допомогло з'ясувати суму модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожної категорії-фактора і дали їй номінативне визначення. Серед багатьох виділених факторів розглядалися основні фактори, на які припало найбільше семантичне навантаження і які були піддані якісній інтерпретації. Виявлено сім біполярних категорій-факторів конструкту «психолог у школі»: «зв'язки – авто-

номність»; «добре – погано»; «порядок – хаос»; «знання – творчість»; «відповідальність – безвідповідальність»; «компетентність – незнання»; «ідеалізація – розчарування».

Діагностовано три типи конфігурації стосунків у міжсистемній взаємодії «сім'я – психолог – школа»: альясно-коаліційний тип (у 55,3%), конкуренція між психологом та батьками за вплив на дитину («хто краще її розуміє»), між учителями і батьками (за авторитет), між психологом та вчителями («хто є експертом» або «як стати друзями») на благо дитини (співробітництво); безпосередній (прямий) тип (у 15,7%), опосередкований тип (29%). Виявлені три позиції психологів у просторі «сім'я – школа»: позиція нейтральності; позиція зацікавленості; позиція експерта.

Встановлено, що взаємодія між психологом і клієнтом розташована в континуумі, створеному біполярними факторами «сила – слабкість»; «активність – пасивність»; «добре – погано»; «проблеми – ресурси»; «влада – співробітництво»; «хаос – порядок»; «залежність – автономність»; «відповідальність – безвідповідальність»; «знання – творчість»; «компетентність – некомпетентність».

При узагальненні різноманіття назв ролей, які приписують собі психологи-освітяни у процесі психологічного консультування при взаємодії в системі «психолог – клієнт», визначено три ролі: «р'ятівник», «експерт» і «дослідник». Ці ролі відображають певні професійні позиції психолога і приводять до певних професійних поведінкових стратегій. Ролі-позиції «гуру», «вчитель-ментор», «лікар», «маг», «цілитель», «поводир», «р'ятівник», «адвокат» розташовані в ЗП-квadrанті загального семантичного простору АПХЗ (Автономія – Зв'язки – Порядок – Хаос) і відтворюють «батьківсько-дитячий (психолог – клієнт) тип взаємодії. Роль-позиція «психолог як дослідник» розміщені у квадранті АП; метафори психологів – «освітлювач сцени», «суддя на полі», «граючий тренер», тип взаємодії – співробітництво. У квадранти ЗХ, АХ потрапили тільки клієнти: у квадранті ЗХ клієнт – «подорожуючий, який шукає шлях»; у квадранті АХ – «клієнт-загадка». Клієнти розташовані в зоні Хаосу, психологи – в зоні Порядку.

Встановлено, що у 22% психологів стратегія поведінки з клієнтами в процесі консультування є автономною та незалежною; у 44% стратегія поведінки є адаптованою; у 22% стратегія поведінки є перехідною від адаптованої до автономної; неадаптована стратегія поведінки виявлена у 11%.

Отже, конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є «Автономія – зв'язки» і «Порядок – Хаос». Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. Зміст протиріччя між взаємовиключними підходами – ставлення до клієнта як до об'єкта («діагностика») та емпатія (підтримка, прийняття) – створює ортогональну конфігурацію цих парадоксальних, суперечливих позицій психолога-практика і означає, що вони наявні в професійному досвіді, асимільовані в ньому, хоча й не обов'язково представлені в рефлексивній свідомості. Здатність зрозуміти та прийняти парадоксальність і протиріччя властива конкретним соціальним ситуаціям, що знайшло відображення у професійному конструкті «психолог і як експерт, і як дослідник».

Діагностовано такі типи конфігурацій стосунків освітнього психолога в системі «сім'я – психолог – школа»: «альянсно-коаліційний»; «безпосередній (прямий)», «опосередкований».

У табл. 5 представлена реконструкція досліджуваними психологами своєї професійної стратегії в школі. Так, 22,2% професійних психологів, які працюють у системі освіти, обрали для себе квадрант «Автономність – Порядок»; 44,4% знаходяться в квадранті «Зв'язки – Порядок»; 22,2% знаходяться в квадранті «Автономність – Хаос»; 11,2% займають позицію на осі «Зв'язки – Автономність» у полі «Хаос».

Таблиця 5

Реконструкція психологами своєї професійної стратегії в школі

Стратегія психолога	Кількість осіб
Квадрант «Автономність – Порядок»	22,2%
Квадрант «Зв'язки – Порядок»	44,4%
Квадрант «Автономність – Хаос»	22,2%
Ось «Зв'язки – Автономність» у полі «Хаос»	11,2%

Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос», продемонстрували відчуття руху вперед, у квадрант «Порядок». Усі психологи, які опинилися в квадранті «Хаос», вказали на відчуття руху вперед, у квадрант «Порядок». Оскільки практично всі психологи, які обрали поле «Хаос», належали до молодих професіоналів, ця позиція була інтерпретована нами як ознака «кризи переходу» до ідентифікації себе як психолога-практика. Ця

гіпотеза підтвердилася після завершення роботи в групі власного досвіду і проходження курсів психологічного консультування, всі психологи перейшли на позиції «Зв'язки – Порядок» або «Автономність – Порядок».

Наведемо результати дослідження уявлень психологів про взаємодію у системі «сім'я – психолог – школа». Квадрант «Автономність – Порядок» репрезентує дорослу професійну позицію, така позиція (автономність, незалежність) виявлена у 22% психологів. Розташування фігури «актуальне професійне Я» психолога на даній шкалі залежить від двох умов – рівня професійної підготовки і стажу роботи (тобто досвіду роботи в практичній психології). Так, психологи-практики, що пропрацювали за професією менше трьох років, тяжіють до правого полюса; фігура «актуального професійного Я» психологів-практиків, які працюють більше семи років, а також із вибірки тих, хто пройшов додаткову професійну підготовку після базової освіти, – на лівому полюсі шкали. В імпліцитних теоріях особистості професіонала у психологів зі стажем від 3 до 7 років і більше семи років виявлено відносний баланс між тенденцією до інтеграції та диференціації конструктів. Фігура «психолог» у цьому квадранті семантичного простору обирається досліджуваними психологами зі стажем понад сім років і психологами, які пройшли ситуаційно-моделюючий тренінг із системного консультування. Це свідчить про те, що у цих досліджуваних відбулася суб'єктивна ідентифікація себе як психологів-консультантів.

Квадрант «Зв'язки – Порядок» репрезентує адаптовану позицію у 44% психологів. Взаємодія у таких осіб орієнтована на співробітництво за, так званим конвенціональним типом (високий рівень тривожності, низький – агресивності, залежність самооцінки від думки значущих інших, прагнення до співробітництва, пошуки визнання в авторитетних осіб групи; репресія власної агресивності та егоцентричності) і так званим «залежно-слухняним» (за класифікацією К. Томаса) типом міжособистісних відносин (висока тривожність, підвищена чутливість до впливів середовища, виражена залежність від відносин з іншими, власної думки – від думок оточуючих, непевність у собі й низька самооцінка; конформність настанов не сприяє здобуттю лідерських позицій).

У взаємодії «психолог – клієнт» квадрант «Автономність – Хаос» репрезентує перехідну позицію у 22% психологів. Квадрант «Автономність – зв'язки – хаос» репрезентує неадаптовану пози-



цію. У 11% психологів це відбувається за рахунок перехрещення полюсів двох факторів (автономність, зв'язки) із різним знаком і призводить до утворення монолітної координати. Це створює зниження розмірності семантичного простору й формує захисну імпліцитну професійну Я-концепцію у психологів. І в той же час порівняно з першим фактором у студентів і молодих фахівців він значно менш монолітний. У «склейках» другого фактора «Порядок – Хаос» інтегровані імпліцитні подання психологів-практиків про те, що неможливо чітко розмежувати «Я-людина» і «Я-професіонал» у психолога-практика, про взаємозумовленість особистісного та професійного росту.

Таким чином, виявлено стратегії поведінки психолога і його типи професійної взаємодії – «нейтральна», «зацікавлена», «експертна».

З допомогою методики суб'єктивного шкалування були отримані конструкти, які репрезентують уявлення респондентами образів «сім'я», «школа», «психолог в школі». У процесі дослідження психологам було запропоновано оцінити образи «сім'я», «школа», «психолог у школі» за кожним із запропонованих конструктів. Результати дослідження було опрацьовано за допомогою факторного аналізу, який здійснювався шляхом ортогонального повороту осей за процедурою VARIMAX з нормалізацією Кайзера.

Поведінка учасників взаємодії в системі «сім'я – психолог – школа» оцінюється в континуумі, створеному біполярними факторами сила – слабкість; активність – пасивність; добре – погано; проблеми – ресурси; влада – контроль – співробітництво; хаотичність – упорядкованість; залежність – автономність; відповідальність – безвідповідальність; знання – творчість; компетентність – безпорадність (незнання).

У дослідженні Н. М. Мишко [4], присвяченому вивченню мотиваційно-ціннісної сфери студентів-психологів під час здобуття другої вищої освіти, також проаналізовано зв'язки освітньо-професійного середовища і професійного становлення психологів. За результатами здійсненого дослідження визначено, що найбільш поширеними проявами навчальної взаємодії студентів (друга вища освіта) з викладацьким складом є конкуренція та кооперація. Конкуренція має дві форми прояву: 1) латентна (прихована), що базується на деякому знеціненні професорсько-викладацького складу з метою компенсаторної підтримки власної самооцінки, що

знає певного суб'єктивного тиску в процесі оцінювання знань студентів; 2) явна взаємна конкуренція, що базується на більш відкритому протистоянні та взаємному знеціненні. На противагу означеним вище типам взаємодії, кооперація базується на підтримці, співпраці, розвитку прихованих ресурсів особистості студента – як із боку студентів, так і з боку викладачів.

### *Системна модерація в закладах освіти*

Для забезпечення можливості сучасного психолога компетентно долати кризові явища та оптимізувати взаємодію різних систем у сучасному освітньому просторі у психолога з'явилася нова функція – функція модераторства між учасниками систем «сім'я» та «школа». Функція модератора полягає у врегулюванні дискусії, він є ведучим «зборів» [7]. При цьому ефективна реалізація цієї функції практичного психолога напряму залежить від сформованості в нього метакогнітивної компетентності, спроможності організувати та регулювати власну пізнавальну діяльність.

Для формування професійно важливих для психологів умінь організувати взаємодію представників систем різного рівня організації нами розроблений тренінг міжсистемної взаємодії. Мета тренінгу системної взаємодії для майбутніх психологів – формування системного мислення та навичок циркулярної взаємодії; формування більшої когнітивної складності професійного конструкта, що сприяє переходу на більш ефективну позицію в консультуванні. Досягнення цієї мети, у свою чергу, призводить до успішного формування метакогнітивної компетентності майбутніх практичних психологів.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленого нами тренінгу системної взаємодії слугували системний підхід, комунікативна парадигма освіти та принципи генетичної психології [3]. Вихідним положенням при цьому стали ознаки системи – її розвиток та самокерування, що засвідчує єдність з основними принципами генетичної психології, згідно з концептуальними положеннями якої генеза, розвиток можливі як «саморух» особистості. У такому тренінгу спрацьовує принцип генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність психічного розвитку особистості, в тому числі й у процесі формування її професійних компетентностей.

Структурна організація тренінгу із системної модерації має такі фази: знайомство; входження або занурення в тему; формування очікувань учасників; інтерактивна лекція (передання та пояснення інформації); пропрацювання теми (групова робота учасників тренінгу); підведення підсумку (рефлексія, оцінка тренінгового заняття); емоційна розрядка учасників.

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

Головною сутнісно-функціональною ознакою тренінгу модерації системної взаємодії є спеціально організована діяльність, що полягає в оптимізації (за участю третьої сторони процесу пошуку різними сторонами вирішення проблеми, яке б дозволило б припинити конфлікт і суперництво та знайти можливості узгодити або скоординувати позиції та знайти зразки взаємодії, які призводять до співпраці). Третьою стороною в міжсистемній взаємодії виступає психолог.

Схема модерації: 1(2) етап – інтервенції як провокації (спонукальні чинники до вирішення проблем) для виникнення флуктуацій у системі (проблематизації); спрямування інтервенцій на розбивання існуючих конструктів (розхитування існуючої рівноваги).

*Організація модеративної сесії учасників міжсистемної взаємодії сім'ї та освітньої інституції*

1. *З'ясування ситуації*: спочатку модератор цікавиться (за допомогою телефону або відповідної документації), хто може мати вплив (як позитивний, так і негативний) на ситуацію, і запрошує всіх причетних до цього – підлітка, двох-трьох його родичів, двох-трьох представників школи.

2. *Визначення проблеми і пропозиції щодо її розв'язання*: кожного з учасників сесії модератор запитує про його бачення проблеми, про можливі ідеї та пропозиції стосовно її вирішення, а також про його ставлення (згоду або заперечення) до позиції інших учасників дискусії.

3. *Уточнення позицій*: учасники обговорюють різні точки зору і за сприятливого перебігу дискусії досягають узгодженої позиції. Якщо цього не вдається досягти, ми переходимо до наступного кроку.

4. *Циркулярні, гіпотетичні питання* про наслідки суперечливих способів вирішення системної проблеми, що дає можливість учасникам сесії передбачити «розщеплення» цілісної системи. При сприятливому перебігу дискусії і корекції неконструктивних позицій учасників модератор переходить до наступного кроку.

5. *Формування контракту*: модератор намагається домовитися з усіма учасниками про подальші заходи. Якщо на цьому етапі не вдається досягти консенсусу, то модератор обговорює з усіма учасниками сесії інші можливості з'ясування ситуації.

6. *Розсилання протоколу*: після дискусії модератор розсилає (за погодженням з усіма присутніми) протоколи всім запрошеним, які не змогли взяти участь у сесії.

Запропоновано типологію можливих запитань, які видаються найкориснішими. Загальні принципи згодом по потребі можуть бути заповнені конкретним змістом при проведенні сесії учасників міжсистемної взаємодії сім'я – школа системним модератором. Типи запитань: гіпотетичні запитання; виявлення пристосувальних функцій існуючого стану (status quo; про зміни; питання про згоду і незгоду; на встановлення рангового порядку; на якісне та кількісне диференціювання; на з'ясування індивідуальних, сімейних і «шкільних» цінностей; про системні міфи, історії та теорії; введення часового виміру; про рольові позиції – «жертв» і «лиходіїв»; з'ясування взаємних обумовлень; інтеракційна і часова реконтекстуалізація; на «розрідження» властивостей; «переклад» у поведінці; на розрізнення (відмінності) між описанням, поясненням і оцінюванням.

*Схеми професійних дій модератора*. Модератору необхідно: 1) знати, що саме він хоче знати; 2) знати, які ідеї він хотів би поширювати, а які – ні; 3) орієнтувати сесію на певну ціль; 4) спрямовувати увагу на цілі сесії; 5) формулювати деякі запитання в певній часовій послідовності, в першу чергу пропонувати запитання на прояснення запиту – мети даного «зібрання» і бажані для учасників результати, що прояснює для системного модератора ввідний, спрямувальний контекст. Де модератор покладе тематичний центр ваги (точку опори) в бесіді і як пов'яже свій вибір і вплив з різними комплексами запитань – це повинен час від часу вирішувати сам модератор.

Зміст даного тренінгу зумовлено завданнями, на які націлений модератор у виході з кризових явищ у процесі взаємодії сім'ї та освітньої інституції. Назвемо завдання модератора в процесі організації міжсистемної взаємодії: 1) узгодження очікувань підлітків, їх батьків і учителів; 2) націленість на позитивні (несуперечливі) стосунки з максимальною «ясністю» їх загального контексту; 3) реалістично оцінювати і перевіряти наслідки своїх дій відносно системи клієнта: чи варто діяти так, як раніше; 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 визначитися зі своїми проблемами та своїми цілями. Якщо, наприклад, завдання, які ставить «школа», спричиняють агресію в динаміці стосунків певних працівників школи з членами сім'ї, то виконання цих завдань можуть взяти на себе інші колеги, скориставшись технікою «розщеплення».

За результатами апробації тренінгу міжсистемної взаємодії створена нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна настанова, співпраця. Це модель допомагаючої взаємодії. Також за результатами тренінгу формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість. Таким чином, використання даного тренінгу в професійній підготовці майбутніх психологів дозволяє їм формувати важливі вміння системного модератора та ефективно організовувати взаємодію системи «сім'я – освітня інституція».

Узагальнення результатів досліджень типів взаємодії в системах різних рівнів організації дозволило виявити певні закономірності.

Визначено ті властивості систем і процесів, які впливають на поведінку та розвиток людини. До факторів 1-го порядку відносять норми, вимоги та конфігурації в системі «сім'я». Ефекти 1-го порядку – це те, як дитина реалізує ці сімейні фактори, коли потрапляє в іншу систему – «школу». У взаємодії систем «сім'я» і «школа» з'являються фактори 2-го порядку – це оцінні взаємини. Коли дитина починає відтворювати оцінні стосунки, це стає ефектами 2-го порядку. Фактори та ефекти 1-го порядку є предметними. Фактори 2-го порядку – це оцінні стосунки, а ефекти 2-го порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оцінна психологічна складова, а не просто предметна.

Характер міжсистемної взаємодії стає опосередковуючим фактором у розвитку індивіда і приводить до формування особливих поведінкових стратегій, відповідних до типу взаємодії систем. В процесі міжсистемної взаємодії реалізуються принципи генетичної психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку системи.

На основі виявлених системних закономірностей розроблено, апробовано і впроваджено технологію формування модераторства міжсистемної взаємодії між системами «сім'я» – «освітня інституція» для психологів. Функцією психолога-модератора стає допомога різним сторонам міжсистемної взаємодії усвідомити відносність вимог системи та можливість свідомого і диференційованого ставлення до цих вимог, а також змінювати конфліктний тип та ієрархічну модель на співпрацю.

При підготовці студентів-психологів втілюється освітня програма навчання системних модераторів для роботи психолога в освітніх інституціях. Під час підготовки системний модератор ознайомлюється з структурно-функціональною моделлю психології взаємодії, схемами комунікації, моделлю системної модерації та опрацьовує їх. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої – розподіл відповідальності, відвертість, позитивна настанова, співпраця, тобто модель допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора – гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

Типи інтрапсихічних конфігурацій і типи взаємодії в системах різних рівнів організації, які відображають наявність гармонійних стосунків і «психологічно зрілої близькості», а не психологічної залежності й альянсно-коаліційної взаємодії, є тими факторами, що забезпечують успішне та результативне функціонування системи – сім'ї (одновікової або різновікової), освітньої інституції (школи, коледжу, ВНЗ), взаємодії сім'ї та освітньої інституції, професійного становлення фахівця-психолога.

### Література

1. Вербова Ю. В. Особливості розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Ю. В. Вербова. – Харків, 2016. – 24 с.

2. Зозуль Т. В. Психологічні особливості формування стосунків подружніх пар із великою різницею у віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Т. В. Зозуль. – Харків, 2016. – 23 с.
3. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
4. Мишко Н. М. Особливості розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога у процесі здобуття другої вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Н. М. Мишко. – Харків, 2016. – 23 с.
5. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К. В. Седих. – К. : ВЦ «Академія», 2017. – 192 с.
6. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції» / К. В. Седих. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 228 с.
7. Седих К. В. Формування метакогнітивної компетентності у практичних психологів системи освіти / К. В. Седих, В. А. Лаврінченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Психологія. Вип. 52. – Х. : ХНПУ, 2016. – С. 124–133.

#### 4.6

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

*Д. Б. Усик*

Сучасний стан розвитку теорії й практики педагогіки і психології, нейропсихології, спеціальної психології характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального і психічного розвитку дітей із порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Збільшення кількості дітей із порушеннями психічного та/або фізичного розвитку (ППФР), у тому числі інтелектуального, є гострою соціальною проблемою сучасного суспільства. Напруження, яке виникає під час виховання аномальної дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що, у свою чергу, є причиною конфліктів у сім'ях, які виховують дітей із проблемами в розвитку, внутрішньоособистісних конфліктів самих батьків та порушення процесу спілкування із соціумом. Таким чином, сім'я перестає бути інститутом соціалізації проблемної дитини, зростає соціальне сирітство. Завдання гуманізації, що постають перед сучасним суспільством, актуалізують питання психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей (РВД).

У зв'язку із соціально важливим завданням розробки технологій психологічного супроводу батьків, які виховують дітей із вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), відчувається необхідність вивчення питань, пов'язаних з їх проблемами, специфікою батьківських відносин у цих сім'ях та створення програми комплексного психологічного супроводу.

Труднощі, з яким стикаються батьки дітей з проблемами в розвитку, частіше за все є причинами їх негативного ставлення до своїх дітей. Питаннями вивчення батьківського ставлення та його впливу на дитину займаються спеціалісти різних галузей. Усі роботи, присвячені цьому питанню, підтверджують висновки про пряму залежність відносин батьків і дітей від особливостей особистості самих батьків, їх стану, життєвого досвіду, при цьому меншою мірою – від особливостей дітей.

Сьогодні вже існують певні досягнення вітчизняної психологічної науки у вивченні питань психологічної підтримки учасників навчально-виховного процесу, проте необхідно наголосити, що в практичній роботі з батьками, які виховують РВД в сучасних умовах, проблему не можна вважати вирішеною.

Актуальність проблеми цього дослідження полягає в необхідності визначення особливостей особистісно-емоційної сфери матерів, які виховують РВД, та з'ясування взаємозв'язку цих особливостей зі ставленням до дітей.

Аналіз сучасних досліджень переконує, що проблеми, пов'язані з вихованням дитини з вадами інтелектуального розвит-