СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ "СІМ'Я"- "ШКОЛА"

Седих К.В.,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Седих К.В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ І ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ "СІМ'Я"- "ШКОЛА" // ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРАКТИКАХ ВЕДУЩИХ НАУЧНЫХ ШКОЛ. – 2014. – № 5; URL: fund-issled-intern.esrae.ru/5-73

Статтю присвячено дослідженню феномену взаємодії сім'ї зі школою, описано ефекти-фактори 1-го та 2-го порядків у міжсистемній взаємодії і її вплив на соціалізацію дитини. Визначено, що дитина/учень є одночасно членом двох систем — «сім'ї» і «школи». Поведінка кожного учасника системи обумовлена іншими учасниками і навпаки. Це створює циркулярну каузальність та ко-еволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування Виявлені дві моделі взаємодії між школою та учнем: ієрархічна і підтримуюча.

Ключові слова: взаємодія, система, сім'я, школа, конструкти, комунікація, соціалізація, модерація.

Введення. Ефективна соціалізація особистості дитини неможлива без співпраці систем, в які включена дитина — «сім'ї» і «школи», де розвиток її особистості обумовлюється впливом цих двох систем.

Аналіз сучасної взаємодії між сім'єю та школою свідчить про наявність низки суперечностей, які існують між ними. Так, взаємодія сім'ї та освітньої інституції втратила ознаки цілісної системи, і цілком назріла проблема дослідження психологічних механізмів міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «Школа»,

У традиційній освіті вимоги вчителів і адміністрації підтримувалися батьками учнів і співпадали з їх вимогами. Дитина потрапляла в ситуацію, коли вона стикалася з однотипними вимогами у двох різних системах – сім'ї та школі («с –ш»). У цій ситуації основні відхилення у поведінці дитини були пов'язані з неблагополучними сім'ями або коли для підлітка система «вулиця» ставала провідною і більш значушою.

За останні 20 років як в українському суспільстві так і в цілому в Європі відбулися радикальні зміни, які торкнулися всіх соціальних систем, в тому числі – і сім'ї, і освітніх інституцій. З'явилася суттєва розбіжність вимог та оцінок між системами «С» та «Ш». Також, при навчанні у ВНЗ майбутніх педагогів і психологів, їх недостатньо орієнтують на співпрацю з сім'єю, мало враховуються зміни в суспільстві (зміни у школі та сім'ї) і нові досягнення у психологічній теорії та практиці, у більшості освітян відсутні системні погляди на дитину як, з одного боку, унікальну автономну систему і, одночасно, представника підструктури інших, ширших систем – сім'ї й освітньої інституції.

Негативні наслідки неефективної взаємодії між сім'єю і школою проявляються у різноманітних феноменах. У цих умовах спілкування може бути більш ефективним на основі розроблення нових способів поєднання зусиль людей, що вступають у контакт для досягнення своїх інтересів і забезпечення ефективного розвитку дітей.

Очевидно, що розв'язання зазначеної проблеми прямо корелює з актуалізованою сучасним розвитком вікової та педагогічної психології потребою у психологічному обґрунтуванні умов і засобів оптимізації взаємодії між усіма зацікавленими учасниками цього процесу. У цьому просторі системно-синергетичний підхід із його окремими якісними інноваціями може бути вельми корисним, хоча й донині майже не використовується.

Означена проблема породжує об'єктивну потребу в підготовці психологів до «модераторства» у взаємодії «С» – «Ш» (модератор – це ведучий-посередник у груповій дискусії). Враховуючи проблему відсутності інтеграції та системності різних поглядів і підходів при вивченні психології взаємодії систем сім'я – освітні інституції, виникає ідея розглядати невирішені питання з позиції системної взаємодії.

Мета роботи — Виділення системних факторів та ефектів і 1-го і 2-го порядку у взаємодії між системами різного ступеня складності — сім'я, дитина, школа. Системи взаємовпливу ми поділяємо на: соціум – макросистему; школу – екзосистему; сім'ю – мезосистему; дитину – мікросистему.

Гіпотезою дослідження є те, що у міжсистемній взаємодії спостерігаються системні процеси, виявлені в генетичній психології– поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку систем.

Виклад основного матеріалу. Проведений теоретичний аналіз історії дослідження психолого-педагогічної взаємодії в освітніх системах дозволив виділити традиційні типи взаємодії в освітніх системах – *авторитарний* та *пермисивний* (дозволяючий). Ці типи взаємодії характеризуються багатьма негативними наслідками, тому продовжується пошук більш ефективних стратегій і форм взаємодії. Акцент в нашому дослідженні зроблено на сучасних ідеях взаємодії з навколишнім середовищем (Р.Баркер, У.Бронфенбренер, Г.Келлі, Д.Келлі, К.Левін, Л.Фестінгер) [1, 2, 4, 6]. Ці дослідники виділяли патерни поведінки груп, соціальні правила, значущість місця поведінки в системах і підсистемах різного рівня. Вони враховували як прямі, так і непрямі впливи соціального та просторово-фізичного середовища на поведінку дитини.

Сім'я і школа як системи перебувають у постійному взаємообміні з ширшими системами – це самоорганізовані системи, тобто поведінка цих систем доцільна, а джерело перебудови системи перебуває всередині неї самої. Наміри і вчинки людей є вторинними і підвладні законам та правилам функціонування цих систем. Те, що відбувається у сім'ї та школі часто не залежить від намірів і бажань людей, що входять до цих систем, тому що життя в системі регулюється її якостями як такої. Таке розуміння визначено в понятті тотальності системи (Л. фон Берталанфі, Ф.Варела, К.Людевіг, У.Матурана, І.Пригожин, Й.Шванцара, А. фон Шліппе) [7, 9]. Ми погоджуємося з цією думкою, але вважаємо, що введення у систему фігури зовнішнього спостерігача дає можливість учасникам системи відрефлектувати зразки існуючої взаємодії і таким чином змінити цю взаємодію.

Традиційні психолого-педагогічні підходи не здатні забезпечити аналізу впливів системних ефектів другого порядку на членів цих систем.

Основні принципи системного підходу дозволяють вивчення міжсистемної взаємодії між неконгруентними системами – «сім'я» - «дитина» - «школа». Неконгруентність систем проявляється в тому, що дитина є одночасно і живою системою, і частиною декількох соціальних систем (ми вивчали дві з них – сім'ю та освітню інституцію) [8].

Дослідження факторів та ефектів 1-го порядку — індивідуальних конструктів, конфігурацій стосунків членів системи є базовим, дослідницьким аргументом для прояснення (дослідження) факторів та ефектів 2-го порядку.

Процедура дослідження передбачала вивчення конструктів та процесів взаємодії між системами «сім'я» і «школа». *Досліджувані*: вчителі – 100 осіб; батьки – 112 осіб (із них 60 – матері, 52 – батьки); адміністрація шкіл (директори, завучі) – 60 осіб; 112 психологів освітніх інституцій; учні випускних класів шкіл – 178 осіб. У дослідженні були застосовані такі методики: просторова соціометрія (Д.Морено); структуроване інтерв'ю; суб'єктивне шкалування; системне моделювання («Дошка системного поля», К.Людевіг), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф.Сімон).

Результати шкалування випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися у групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного аналізу методом головних компонентів з наступним варимакс-обертанням факторів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дав підстави зробити певні узагальнення. Так, проведення факторного аналізу допомогло з'ясувати суму модальностей тих показників, що склали сутнісне наповнення кожної категорії-фактора й дали йому номінативне визначення. Серед багатьох вичленованих факторів розглядалися основні категорії-фактори, на які припало найбільше семантичне навантаження та які були піддані якісній інтерпретації.

За результатами факторного аналізу отримали конструкти досліджуваних — учнів випускних класів та їх батьків - «Школа очима сім'ї». Означено п'ять біполярних категорій-факторів конструкту «школа»: зв'язки (підтримка) – автономність; добре –погано; порядок – хаос; знання - творчість; відповідальність – безвідповідальність; компетентність - безпорадність.

Конструкти досліджуваних — учнів, вчителів, адміністрації шкіл — «Школа очима школи». Означено 6 біполярних категорій-факторів конструкту «школа»: знання — творчість; порядок – хаос; сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність); зв'язки – автономність; контроль—підтримка; влада – співробітництво. Конструкти «Сім'я очима школи» — досліджувані – вчителі, адміністрація, отримано 7 категорій-факторів конструкту «сім'я», ці фактори отримали таке тлумачення: відповідальність, влада, контроль, зв'язки, порядок, відповідність соціальним нормам, відповідність психолого-педагогічним нормам. Конструкти «Сім'я очима сім'ї» — досліджувані – діти/учні та батьки учнів, отримано п'ять біполярних категорій-факторів конструкту «сім'я», ці фактори отримали таке тлумачення: зв'язки – автономність; порядок – хаос; активність — пасивність; знання — творчість; контроль — підтримка. У досліджуваних психологів-освітян отримано п'ять біполярних категорій-факторів конструкту «школа»: «порядок – хаос»; «знання — творчість»; «зв'язки –автономність» ; «сила – слабкість»; «добре – погано»; сім біполярних категорій-факторів конструкту «сім'я»: «сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність)»; «влада – співпраця»; «зв'язки – автономність»; «порядок (відповідність соціальним нормам) – хаос»; «компетентність (відповідність психолого—педагогічним нормам) – безпорадність»; «проблеми – ресурси»; «добре – погано».

Отже, виявлено спільне та розбіжне в категоріях-факторах в учасників міжсистемної взаємодії «Сім'я – школа». Результати порівняльного аналізу систем конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників взаємодії в системі «Сім'я – школа» представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу систем конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників взаємодії у системі «Сім'я – школа»

Конструкт I. «Сім'я очима сім'ї» біполярні фактори	Конструкт II. «Сім'я очима школи» біполярні фактори	Конструкт III. «Школа очима сім'ї» біполярні фактори	Конструкт IV. «Школа очима школи» біполярні фактори
1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність	1. Зв'язки – автономність
2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос	2. Порядок – хаос
3. Активність – пасивність	3. Активність – пасивність	3. Активність – пасивність	
4. Контроль – підтримка			4. Контроль – підтримка
	5. Влада – співпраця		5. Влада – співпраця
	6. Проблеми – ресурси	6. Проблеми – ресурси	
	7. Сила – слабкість	7. Сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність)	7. Сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність
	8. Добре – погано	8. Добре – погано	
9. Знання – творчість			9. Знання – творчість

1-й біполярний фактор «Автономність – зв'язки» представлений двома полюсами, де «Автономність» пов'язана із самостійністю мислення і вибором способів дії у власній активності. Спираючись на визначення Ш.Шварца [3], ми розглядаємо, що автономність як цінність походить від потреби організму в самоконтролі і самокеруванні, а також від інтеракційних потреб у самостійності і незалежності. Полюс «Зв'язки» пов'язаний з традиціями, конформністю та безпекою. 2-й фактор — «Порядок – Хаос». Цей континуум включає в себе уявлення про структурованість стосунків і учасниками системи це сприймається як порядок; аморфність стосунків сприймається як хаос. Також цей фактор реконструює наявність правил у даній системі: чим більше правила чіткі, прозорі, стабільні, зрозумілі і усвідомлювані членами системи, тим більше це сприймається як порядок.

3-й фактор «Активність – Пасивність». Ієрархічні відносини «адміністрація-учитель-учень», породжують підтримку пасивності учнів як у засвоєнні знань, так і в поведінці. При підтримці активності у відносинах – учень виходить з більш широкими можливостями ефективного відношення.

Роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта відносин, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій. 4-й фактор «Контроль – Підтримка», суттєво переважає полюс «контроль». Це означає, що контролюються і поведінка, і знання учнів, а підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам. 5-й фактор «Влада – співпраця». «Влада» – підтримка ієрархічних стосунків. «Співпраця» – орієнтація на підтримуючі та горизонтальні стосунки. 6-й фактор «Проблеми – ресурси».

7-й фактор «Сила – слабкість». «Сила» — освітянська парадигма – унітарна. Метою освіти є безпека, конформізм, комфортність, адаптація до типових ситуацій, вузька спеціалізація. Уявлення про світ як про набір шаблонів, світ – стаціонарний. Види поведінки – репродуктивні та реактивні. Засоби досягнення – набір запрограмованих стандартів, видотипових програм поведінки. 8-й фактор «Добре – погано». «Добре» — коли відбувається використання схем попереднього досвіду, перебір існуючих варіантів вирішення завдань, традиції. Характер управління має детерміністську, адміністративно-командну, директивну форму; керівник «розподіляє», мобілізує. 9-й фактор «Знання – творчість». Полюс «знання» — орієнтація на засвоєння «знань, умінь, навичок», які задані культуральними та соціальними поглядами, що домінують в цей час у суспільстві. «Творчість» — пошук власного шляху у спільноті.

Отже, спільними факторами в конструктах «школа» і «сім’я» є: зв’язки – автономність; порядок – хаос; відповідальність – безвідповідальність. Таким чином сприймають ці явища учасники систем і «школа», і «сім’я».

За фактором «зв’язки – автономність» виявлено суттєве зміщення в бік полюсу «зв’язки». Тобто члени обох систем – ані батьки, ані діти; ані учителі, ані адміністрація – не усвідомлюють «автономії» ні в конструкції «школа», ні в конструкції «сім’я».

Члени сімей, на відміну від учителів (адміністрації) в конструкції «школа» не виділяють чотири уніполярні фактори: влада, контроль, відповідність соціальним нормам, відповідність психолого-педагогічним нормам. У конструкції «сім’я» учителі та адміністрація не виділяють: знання, творчість. Визначена система цінностей членів сім’ї стосовно освіти: так, серед батьків учнів 73 осіб (65,2%) вважають, що «освіта в школі – це головне»; 39 осіб (34,8%), що «освіта в школі – це формальне проходження». Серед учнів 71 особа (40%) вважає, що «освіта в школі – це головне»; 106 осіб (60 %); «освіта в школі – це формальне проходження». Цінність освіти в ієрархії цінностей у школярів – в середині списку.

При переході до ринкової системи відносин частина батьків (73%) почала ставитися до школи як до виробника освітніх послуг. Це сприяло виникненню «розривів» у конструктах між батьками і учителями. Також виникли «розриви» – між міністерством і директорами шкіл; між директорами і учителями (директори (90%) – освіта – як послуги; вчителі – тільки 35%).

Так, школа не допускає можливість власної некомпетентності в будь-яких навчально-виховних процесах, оцінює результати за достатньо формальними ознаками – набір учнів, надання програм освіти, випуск учнів; навчальні програми стандартизовані, критерії оцінювання і перевірка знань — стандартизовані. А сім'я оцінює результати роботи школи ще за деякими ознаками: здатність виявити і розвинути здібності дитини, її адаптація у школі і соціалізація після школи.

Визначилася проблема відповідальності та компетентності у стосунках між системами «сім'я – школа». Конструкт школи для сім'ї є амбівалентним (і позитивним, і негативним). Виявлені «точки розриву та точки збігу» для учня, які на рівні його особистості створюють гармонійні зони або конфліктні. Учитель конструює певну систему вимог та оцінок до учня, до класу, до сім'ї учня (мінімум по три системи вимог і оцінок); сім'я конструює свої системи вимог до дитини як до учня, до учителя, до школи. Дитина опиняється у ситуації подвійних вимог і оцінок. Оцінки та вимоги можуть бути узгодженими та неузгодженими між собою.

Виділені типові взаємодії стосунків між учителями і учнями класу. Взаємодія учителя з учнями класу побудована за чотирма основними типами: лідерська опосередкована, пряма, альянсно-коаліційна, економічно-опосередкована. А стосунки учнів з учителями і класом побудовані складніше, виділені вісім типів конфігурацій. Крім чотирьох типів, які співпадають з «учительськими» виділені: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко».

Виявлені дві моделі взаємодії у системі «школа». 1. *Ієрархічна модель*: контролюються і поведінка, і знання учнів, а підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам, невілюються контекстуальні і прагматичні умови, які надають авторитетній мові значимість всередині певних контекстів використання і функціонують в 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, реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів. 2. *Підтримуюча модель*. При підтримці активності у стосунках, учень виходить з більш широкими можливостями і навчається ефективним стосункам. Роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Встановлено наступні типи міжсистемної взаємодії «Сім'я – школа»: «*протидія*»; «*байдужість*»; «*підтримка (узгодженість)*».

Виявлені чинники, які породжують ці типи взаємодії. Так, при «***Протидії», це:*** конкуруючі моделі пояснення поведінки; недовіра до компетентності іншої сторони; різниця в цінностях у сім'ї та школі, що призводить до знецінення одне одного; ідеалізація та розчарування; конфлікт

лояльності; перевага контролю над підтримкою і влади над співпрацею; страх негативної оцінки з боку іншої сторони; типова поведінка — взаємні звинувачення.

При типі взаємодії «***Байдужість»:*** пасивно ***з***алежний; зменшення або уникання своєї відповідальності; підтримка в учня дитячо-залежних стратегій поведінки; відчуження педагогічного процесу від безпосереднього життя дитини, від її сьогоденних інтересів.

При типі «***Підтримка»***: збіг цінностей або прийняття цінностей іншого; узгодження вимог та оцінок з боку батьків і вчителів щодо дитини/учня; повага до конструктів іншої сторони; визнання компетентності іншої сторони; оцінка поведінки дитини не як проблемної, а як дослідницької; кооперація; діалог; центрованість на стосунках.

Встановлені етапи розвитку міжсистемної взаємодії «Сім'я — Дитина – Школа». Школа як система і клас (як окрема система і одночасно підсистема ширшої системи «Школа») мають подвійну природу своєї організації: 1) це формальна структура, яка створена соціумом для реалізації певної мети (начально-виховного процесу); 2) це – система, яка самоорганізується. Клас виступає і як форма організації навчального процесу, і як соціальна система. Етапи розвитку міжсистемної взаємодії «Сім'я — Дитина – Школа» розглянуті в системі координат, де вісь абсцис: «Автономія – Зв'язок»; вісь ординат – «Порядок – Хаос». Розвиток взаємодії починається у квадранті АХ (Автономія-Хаос) – 1-й етап, кожен учасник є автономним відносно до нової системи, а стосунки є хаотичним, неструктурованим утворенням; квадрант ЗП (Зв'язки-Порядок) — це 2-й етап, в системі встановлені певні зв'язки і сформовані правила; 3-й етап – система переходить у квадрант ПА (Порядок – Автономність), порядок зберігається, але автономність кожного учасника системи відносно одне одного збільшується. 4-й етап — у системі настає хаос (криза), яка проявляються у розпаді попередньої конфігурації, це знаменує перехід системи на нову фазу свого розвитку, в якій повторюються такі ж етапи (5,6 тощо). Розроблена схема етапів розвитку міжсистемної взаємодії «сім'я – дитина – школа» (див. рис.1).

Доведено, що ефективній міжсистемній взаємодії заважають конфлікт лояльності між системами «с - шк» та конкуруючі конструкції пояснення поведінки; вчителі прагнуть контролювати інших учасників стосунків – дітей і батьків. При цьому в самих вчителів виявлено страх контролю й оцінки їхньої діяльності з боку адміністрації та батьків учнів.

Отже, проведені нами дослідження свідчать, що в умовах сучасного освітнього простору у психолога проявилася нова функція – функція модераторства між учасниками систем «сім'я» та «школа». Функція модератора полягає у врегулюванні дискусії, він є ведучим «зборів».

З метою кращої соціалізації дитини розроблено, апробовано і впроваджено технологію формування модераторства міжсистемної взаємодії

«сім'я» — «школа» для практичних психологів. Функцією психолога-модератора стає допомога різним сторонам міжсистемної взаємодії осмислити відносність вимог системи та можливість свідомого і диференційованого ставлення до цих вимог; змінювати конфліктний тип та ієрархічну модель стосунку на співпрацю.

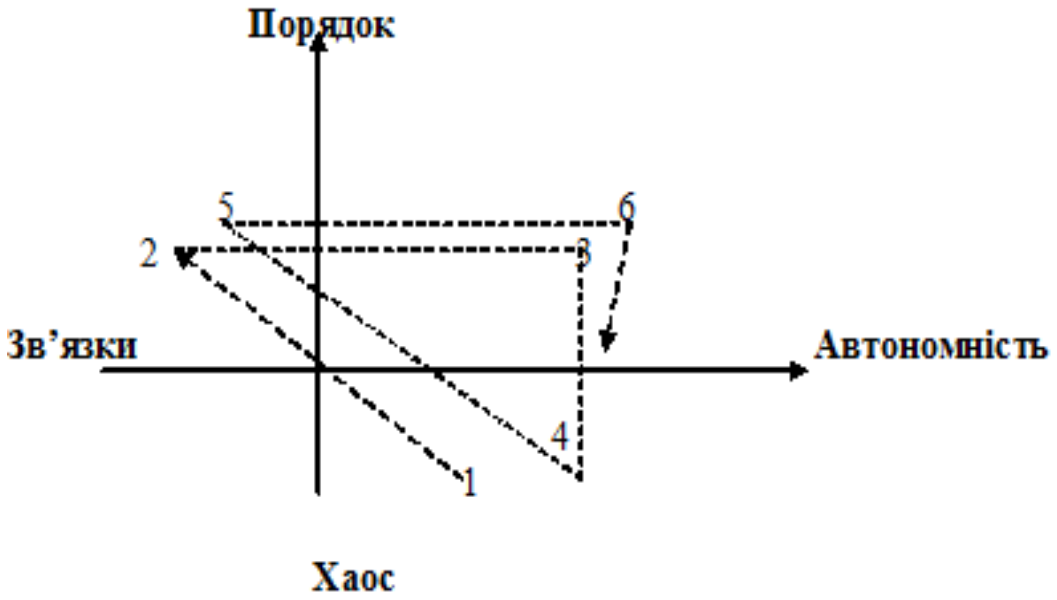


Рис. 1. Схема етапів розвитку міжсистемної взаємодії «сім'я – дитина – школа»

Розроблено та апробовано програму підготовки системних модераторів для шкільних психологів. Під час підготовки системний модератор ознайомлюється та оволодіває: структурно-функціональною моделлю психології взаємодії; схемами комунікації; моделлю системної модерації. Створюється нова модель взаємодії між учасниками, ознаки якої — розподіл відповідальності, відвертість, позитивна установка, співпраця, ця модель – допомагаючої взаємодії. Формуються позиції системного модератора: гіпотетичність, нейтральність, зацікавленість.

До першого блоку комплексної програми навчання з системної взаємодії входить тренінг, який складається з наступних етапів: 1) власний досвід; 2) системне консультування сімей; до другого блоку входить тренінг підготовки системних модераторів; до третього 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.

Головною сутнісно-функціональною ознакою тренінгу системної взаємодії є спеціально організована діяльність, що полягає у навчанні консультативній і психотерапевтичній роботі з окремими особами, подружніми парами, сім'ями та групами.

Мета тренінгу системної взаємодії — формування системного мислення та навичок циркулярної взаємодії; формування більшої когнітивної складності професійного конструкту, що сприяє переходу на більш ефективну позицію у консультуванні.

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

Виділені етапи розгортання комунікації учасників двох систем:

1. Учень є одночасно членом двох систем, тому дитина перебуває під впливом цих двох систем (див. рис 2).

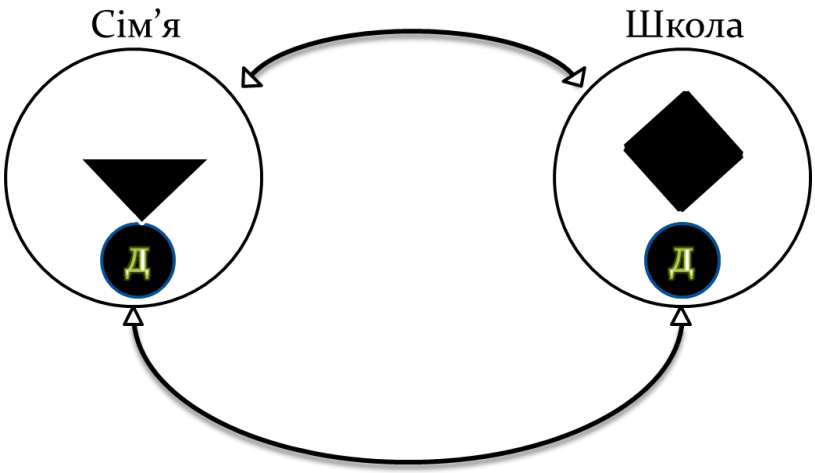
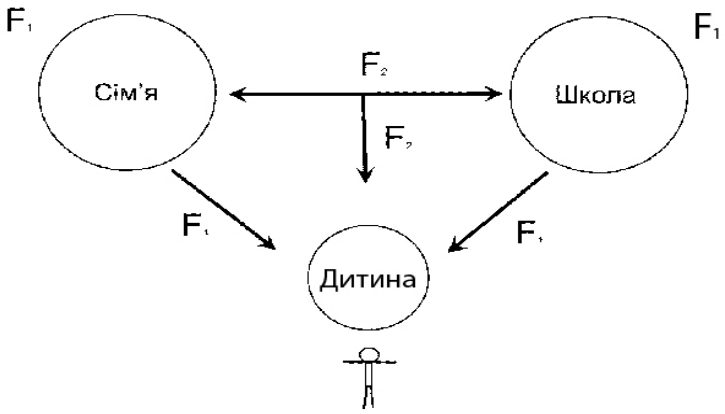


Рис.2. Учень як підсистема двох систем: «сім'я» , «школа»

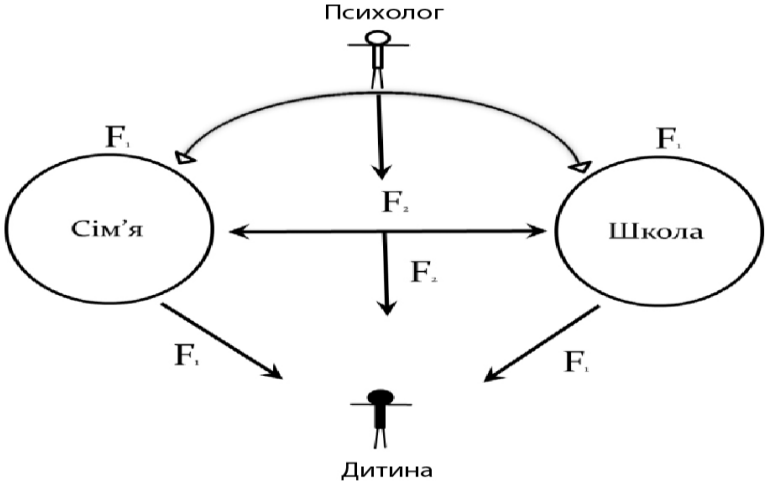
2. Впливи систем «сім'я» і «школа» на дитину — безпосередні впливи, які ми відносимо до факторів 1-го порядку. Сам характер взаємодії між цими системами – це опосередкований вплив, він належить до факторів 2-го порядку. Циркулярність взаємодії створює Фактори 2-го порядку: впливи сім'ї на дитину – дитина 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 спостерігання (кожен учасник комунікації є і учасником, і тим

хто спостерігає, і тим за ким спостерігають. Йде мова як про реальних спостерігачів – учасників і дійових осіб комунікації, так і уявних спостерігачів (значущі фігури в наших конструктах) і відбувається комунікація про спостереження (див. рис. 3).



F1 - фактори 1-го порядку
F2 - фактори 2-го порядку
Рис.3. Впливи факторів 1-го та 2-го порядку на учня, який включений до систем «сім'я» та «школа»

3. До міжсистемної взаємодії «с – д - шк» приєднується психолог, він виступає як модератор спілкування учасників цих систем (див. рис.4).



F1 - фактори 1-го порядку
F2 - фактори 2-го порядку
Рис.4. Структура модерації як спеціальної форми взаємодії.

Висновки: Отже, характер міжсистемної взаємодії стає опосередковуючим фактором у розвитку індивіда та призводить до формування особливих поведінкових стратегій, відповідних до типу взаємодії

систем. У проведеному дослідженні підтвердилося, що у міжсистемній взаємодії спостерігаються системні процеси, виявлені в генетичній психології – поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку систем. Виявлені фактори 1-го і 2-го порядків в міжсистемній взаємодії; впливи систем «сім'я» і «школа» на дитину – це безпосередні впливи, які ми відносимо до факторів 1-го порядку. Сам характер взаємодії між цими системами – це опосередкований вплив, він відноситься до факторів 2-го порядку. Збіг або розбіжності смислових та оціночних конструктів та моделей конфігурацій в учасників систем «сім'я», «школа» породжує ефекти 2-го порядку. До ефектів 2-го порядку відносяться і циркулярні впливи: клас – на учня – учень на клас; учитель – клас – учитель; вплив сім'ї на школу і школи на сім'ю. Підтверджено відтворення уже сформованих у попередньому досвіді зразків типів взаємодій в учнів на першому етапі розвитку стосунків у новій системі. Це створює циркулярну каузальність та ко-еволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування. Введення в систему фігури зовнішнього спостерігача (модератора) дає можливість учасникам системи відрефлектувати зразки існуючої взаємодії і таким чином змінити цю взаємодію.

Література:

1. Келли Г. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости / Г. Келли, Дж. Тибо // Современная зарубежная социальная психология. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – С. 61–81.
2. Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов / Д. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 248 с.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
4. Левин К. Динамическая психология / Курт Левин. – М. : Смысл, 2001. – 576 с. – (Серия «Живая классика» : букинистическое издание).
5. Максименко С.Д. Генетическая психология / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
6. Москаленко В.В. Соціально-екологічна теорія У. Бронфенбреннера / В. В.Москаленко // Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – С. 148–153.
7. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
8. Седих К.В. Психологія взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Кіра Валеріївна Седих. — К., 2012. – 35 с.

9. Шліппе А. фон, Й. Швайцер Системна психотерапія та консультування / А. Фон Шліппе, Й. Швайцер. – Львів, 2004. – 360 с.

References:

1. Kelly, G. & Tibo J. (1984). Mezhlichnostnye otnosheniya. Teoriya vzaimozavisimosti [Interpersonal relations. The theory of interdependence]. *Sovremennaya zarubezhnaya socialnaya psychologiya [Modern Foreign Social psychology].* Moscow: Izdatelstvo Moscowskogo Universiteta. [in Russian].

2. Kelly, D. (2000). *Teoriya lichnosti. Psychologiya lichnostnyh konstruktov [The theory of personality. Psychology of personal constructs].* St. Petersburg. : Rech. [in Russian].

3. Karandashev, V.N. (2004). *Metodika Schwartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: conceptsiya i metodicheskoye rukovodstvo [Schwarz Methods for studying the values of the individual: the concept and guidance].* St. Petersburg. : Rech. [in Russian].

4. Levin, K. (2001). *Dinamicheskaya psychologiya [Dynamic psychology].* Moscow: Smysl. [in Russian].

5. Maksimenko, S.D. (2000). *Geneticheskaya psychologiya [Genetic Psychology].* Moscow: Refl-book; K: Vakler. [in Russian].

6. Moskalenko, V.V. (2005). Sotsialno-ecologichna teoriia U. Bronfenbrennera [Socio-ecological theory of U. Bronfenbrenner]. *Sotsialna psyhologiia: pidruchnyk [Social psychology: textbook].* Kyiv: Centre textbooks. [in Ukrainian].

7. Prigozhin, I. & Stengers, I. (1986). *Poryadok iz haosa. Novyi dialog cheloveka s prirodoy [Order out of chaos. New dialogue with nature*]. Moscow: Progress. [in Russian].

8. Sedykh, K.V. (2012). *Psyhologiia vzaemodii simyi z osvitnimy sotsialnymy instytutsiiamy [Psychology of family interaction with educational social institutions].* Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].

9. Schlippe, A. fon & Schwaitser, J. (2004). *Systemna psychoterapiya i konsultuvannia [Systemic Psychotherapy and counseling].* Lviv. [in Ukrainian].

Седых К.В. Формирование социализации личности ребенка во взаимодействии между системами «семья» - «школа»

Статья посвящена исследованию феномена взаимодействия семьи со школой и его влияние на социализацию ребенка. Описано эффекты-факторы 1-го и 2-го порядков в межсистемном взаимодействии. Определено, что ребенок / ученик является одновременно членом двух систем — «семьи» и «школы». Поведение каждого участника системы обусловлено другими участниками и наоборот. Это создает циркулярную каузальность и ко-эволюцию коммуникативных, интерактивных и нарративных образцов

общения. Выявлены две модели взаимодействия между школой и учеником: иерархическая и поддерживающая.

Ключевые слова: взаимодействие, система, семья, образовательные учреждения, конструкты, коммуникации, социализация, модерация.

Sedykh K.V. Formation of socialization of the child's personality in the interaction between systems "Family" – "School".

The article studies the phenomenon of family interaction with the school, described the effects of factors 1 and 2 nd order in intersystem interactions. Determined that the child / student is simultaneously a member of two of the "family" and "school". The behavior of each participant in the system caused by the other participants and vice versa. This creates a circular causality and co-evolution of communication, interactive communication and narrative samples revealed two patterns of interaction between the school and the student: hierarchical and supportive.

Keywords: interaction, system, family, educational institutions, constructs, communication, socialization, moderation.