

УДК 373.5.064.1

© К. В. Седих, 2021

orcid.org/0000-0003-3528-7569

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.1.227187>

СЕДИХ Кіра Валеріївна

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

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМ «СІМ'Я» І «ШКОЛА»

В статті розкрито особливості психології взаємодії сім'ї з освітніми соціальними інституціями. З позицій системного підходу як методологічної парадигми дослідження здійснено розгалужене теоретико-емпіричне вивчення взаємодії систем «сім'я» та «освітня соціальна інституція». Проведено системний аналіз феномену міжсистемної взаємодії між системами «сім'я» та «освітня інституція», виявлено ефекти-фактори першого та другого порядків у міжсистемній взаємодії. Визначено, що дитина / учень є одночасно компонентом двох систем – «сім'я» і «школа», взаємозумовлена поведінка кожної з яких створює циркулярну каузальність та коеволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування. Виявлені дві моделі взаємодії між школою та учнем – ієрархічна і підтримуюча. Подано їхній змістовий опис.

Ключові слова: взаємодія, система, сім'я, освітні інституції, конструкти, комунікації, наратив.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена суперечливим і навіть у багатьох аспектах драматичним переходом українського суспільства на інноваційний етап розвитку, коли реформаційному оновленню і змістовній модернізації підлягають різні сфери суспільного життя. Це природно вимагає системного наукового осмислення інноваційних процесів, критичної рефлексії пройденого шляху та прогнозування ймовірних небезпек. Особливо це стосується взаємодії сім'ї та освітніх соціальних інституцій (шкіл) як складних систем, що самоорганізуються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняної (Г. М. Андреева, Л. П. Буєва, І. О. Зімняя, Я. Л. Коломінський, О. О. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, О. В. Мудрик, О. В. Паригін та ін.) та зарубіжної (Дж. Аткинсон, В. Бурр,

Е. Бершайд, К. Данцігер, Е. Джонс, Е. Кларк, Х. Кларк, Ф. Гайдер, Дж. Гоманс, Л. Фестінгер, С. Фіске, С. Форд та ін.) літератури з проблеми взаємодії вказує на складність механізмів взаємодії. У контексті категорії особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, О. Ф. Бондаренко, О. Г. Ковальов, О. М. Леонтєв, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн та ін.) психологічним підґрунтям патернів взаємодії виступає засвоєний *особистісний досвід* соціальних відносин, взаємин у групі, міжособистісних стосунків. Соціальна взаємодія розглядається як обмін діями, вимоги до яких визначаються соціальними інститутами (Я. Щепанський). Соціально-психологічна взаємодія визначається як засіб організації дій у спільній діяльності (Г. М. Андрєєва, О. В. Киричук, М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко, А. Г. Костинська) з уявленнями про інтерактивну природу спілкування в концепціях символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Блумер, М. Кун, Е. Гофман та ін.), соціального біхевіоризму (А. Бандура, Н. Міллер, Д. Доллард, Д. Тібо, Г. Келлі, Г. Хоманс), соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Ф. Гайдер, Т. Ньюком, Л. Фестінгер), а також у теоріях психоаналітичної орієнтації (Г. Саллівен, Е. Берн, В. Шутц, М. Кляйн) та гуманістичної психології й психотерапії (К. Роджерс, Д. Морено, В. Сатір, Д. Бьюдженталь). Сама по собі широта численних теоретичних концепцій і підходів до вивчення взаємодії у спілкуванні свідчить про принципову багатозначність у розумінні цих феноменів та інтеракції.

Як засвідчує теоретичний аналіз наукових праць, взаємодія є узагальнюючим поняттям цілої низки психологічних теорій і концепцій, які розглядають її і як структуру взаємин в малих групах, і як набутий соціальний досвід взаємин з суспільним довкіллям, і як засіб різною мірою узгоджених взаємодій, і як ступінь вияву позиції суб'єктності тощо. Нам найбільше імпонують сучасні ідеї, створені на основі уявлень щодо особливостей функціонування систем різного рівня організації (І. Пригожин, Л. фон Берталанфі, У. Матурана, Ф. Варела, А. фон Шліппе, Й. Шванцара, К. Людевіг) (Седих, 2012).

Вивчення феномену взаємодії з позиції системного підходу передбачає виділення відповідних взаємопов'язаних об'єктів,

що є самостійними системами: людей, які входять у кожну з цих систем; кожну систему – сім'ю, школу (або іншу освітню інституцію) окремо; контекст, у якому здійснюється взаємодія. Неконгруентність систем проявляється в тому, що дитина є одночасно і живою системою, і частиною декількох соціальних систем (предметом нашого дослідження виступили дві з них – сім'я та освітня інституція). Аналіз взаємодії між системами різного ступеня складності (сім'я, дитина, школа) потребує виділення факторів та ефектів і першого і другого порядку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний підхід дозволяє зосередитися на аналізі горизонтальних та вертикальних зв'язків між системами. Використовуючи ідеї Баркера і Бронфенбренера, ми поділяємо *системи взаємовпливу на соціум – макросистему; школу – екзосистему; сім'ю – мезосистему; дитину – мікросистему*. Сім'я і школа як самоорганізовані системи перебувають у постійній взаємодії з ширшими системами, що виступає системоутворювальним фактором.

В результаті проведених студій, побудована «Структурно-функціональна модель психології взаємодії систем «сім'я» та «освітня інституція», котра має такі складові: конструкти членів системи; їх суб'єктивні смисли; наративи; інтеракції (дії); комунікації; рефлексія; традиції; правила; очікування; передісторія стосунків.

Структура визначається взаємозв'язками між складовими, які відображають різні рівні: до інтрапсихічного рівня відносяться конструкти, рефлексія, очікування; до інтерпсихічного рівня відносяться комунікації, інтеракції, наративи; до об'єктивного рівня відносяться контекст, події, передісторія, традиції і правила. Переплетення цих впливів створює складність взаємодії в системі. Характер міжсистемної взаємодії стає опосередковуючим фактором у розвитку індивіда та призводить до формування особливих поведінкових стратегій, відповідних типу взаємодії систем. У процесі міжсистемної взаємодії спостерігається поступовість, нерівномірність, гетерохронність і стрибкоподібність розвитку системи (Седих, 2012).

На першому етапі дослідження, вивчалися фактори та ефекти першого порядку, до яких були віднесені індивідуальні

ментальні конструкти і конфігурації стосунків членів системи, що стало базовим, дослідницьким аргументом для прояснення факторів та ефектів другого порядку.

На другому етапі процедура дослідження передбачала вивчення спільних конструктів та процесів взаємодії між системами «сім'я» і «освітня інституція». Вибірка досліджуваних включала: вчителів; дітей; батьків; адміністрацію шкіл (директори, завучі). Студіювання проводилося такими методиками: просторова соціометрія (Д. Морено); структуроване інтерв'ю; суб'єктивне шкалування; системне моделювання («Дошка системного поля», К. Людевіг), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф. Сімон; В. Ф. Петренко). Результати шкалування випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися в групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного аналізу (Келли, 2001; Петренко, 1997; Седих, 2012; Улыбина, 2001; Франселла Ф. Баннистер, 1997).

Внаслідок проведених емпіричних досліджень «Чинники психології взаємодії в системі «сім'я – освітня інституція» були вивчені конструкти та особливості процесів взаємодії між системами «сім'я» і «освітня інституція» (Седих, 2012).

Вивчення параметрів оцінно-емоційного ставлення батьків учнів до школи, де навчаються їх діти, очікувань батьків та змістово-динамічних характеристик їх стосунків зі школою як системою засвідчило наступне. 65,2% батьків учнів та 40% учнів вважають, що «освіта в школі – це головне», у той час, коли 34,8% батьків та 40% учнів вбачають шкільну освіту як формальність. Також виявилось, що 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 та учителями, між міністерством і директорами шкіл, між директорами і учителями (90% директорів і 35% учителів вважають, що освіта є послугою).

Основними факторами очікувань сім'ї у взаємодії зі школою виявилися фактор матеріальної і фізичної допомоги класу, фактор отримання навичок комунікації, фактор отримання дитиною знань та нового досвіду, фактор самостійності та дорослої позиції дитини, фактор спів-

переживання своїй дитині, фактор сильного включення в дитяче життя, фактор допомоги і співпраці з дитиною в роботі над її домашніми завданнями, фактор поцінювання кваліфікованого персоналу та фактор поцінювання матеріальної шкільної бази.

У дослідженні емоційного ставлення до школи членів сім'ї виявлено, що 87% батьків ставляться до колишнього власного навчання в школі з любов'ю; до школи, де навчаються їхні діти батьки ставляться інакше: з любов'ю – 10 %, задоволені школою 40%; почуття відчуження, відрази до школи виявлено у 35%, виявили байдужість до школи 15%. Виявлені показники: очікування сім'ї від школи, емоційне ставлення членів сім'ї до школи є опосередковуючими факторами у побудові моделей взаємодії.

Наступним етапом дослідження стала побудова системи «Категорій-факторів у конструктах учасників міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «Освітня інституція».

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 зазнали якісної інтерпретації.

На рис. 1 подано 9 біполярних категорій-факторів конструктів взаємодії учасників системи «Сім'я – освітня інституція»: зв'язки – автономність; порядок – хаос; активність (компетентність) – пасивність (безпорадність); контроль – підтримка; влада – співробітництво; проблеми – ресурси; сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність); добре – погано; знання – творчість.

За результатами порівняльного аналізу систем конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників міжсистемної взаємодії (табл. 1) виявилось, що 1) спільними категоріями-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»); 2) за фактором «зв'язки – автономність» виявлено суттєве зміщення в бік полюсу «зв'язки» (члени обох систем – ані батьки, ані діти; ані учителі, ані адміністрація – не

усвідомлюють «автономії» ні в конструкції «школа», ні в конструкції «сім'я»).

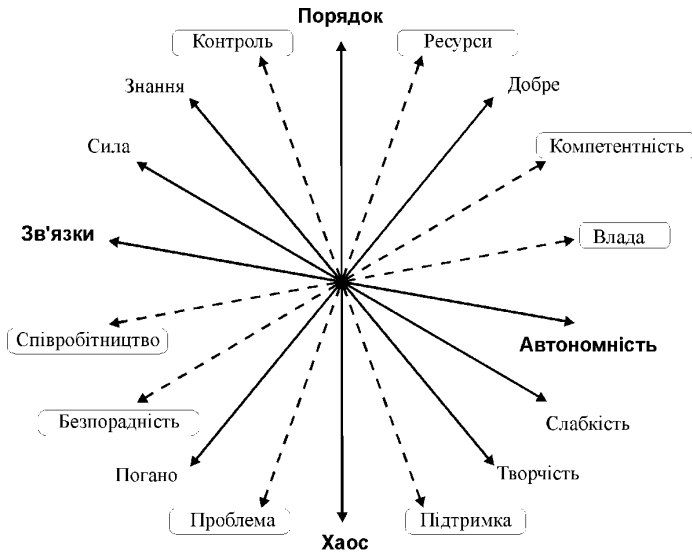


Рис.1. Категорії-фактори взаємодії в системі «Сім'я – освітня інституція»

Здійснивши аналіз категорій – факторів, які виявлені в уявленнях «Школа очима сім'ї» та «Школа очима школи», ми зробили висновок про наявність спільних уявлень у сім'ї та школи щодо школи, а також про певні розбіжності цих уявлень.

Таблиця 1

Системи конструктів «Школа» і «Сім'я» в учасників взаємодії в системі «Сім'я – школа»

Конструкт I. «Сім'я очима сім'ї», біполярні фактори	Конструкт II. «Сім'я Очіма 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	

<i>Конструкт I. «Сім'я очима сім'ї», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт II. «Сім'я Очима школи», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт III. «Школа очима сім'ї», біполярні фактори</i>	<i>Конструкт IV. «Школа очима школи», біполярні фактори</i>
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

Так, спільними в системі конструктів учасників систем «школа» та «сім'я» є такі категорії – фактори: зв'язки – автономність; порядок – хаос; сила (відповідальність) – слабкість (безвідповідальність); знання – творчість. «Сім'я» також виділяє певні конструкти, яких не знаходить у себе «школа», ми їх означили як такі категорії-фактори: «проблеми – ресурси»; «добре – погано»; «компетентність – безпорадність». З іншого боку, «школа» виділяє такі системи конструктів, які були нами названі: «контроль – підтримка»; «влада – співробітництво». «Сім'я» ці конструкти в «школі» не виділяє.

Виявлена різниця між конструктами учасників, так: 1) члени сімей, на відміну від учителів (адміністрації) в конструкції «школа» не виділяють чотири уніполярні фактори: влада, контроль, відповідність соціальним нормам, відповідність психолого-педагогічним нормам; 2) у конструкції «сім'я» учителі та адміністрація не виділяють: знання, творчість; 3) учасники дослідження вважають, що школі потрібна тільки матеріальна допомога від батьків учнів, а сім'ї крім знань від школи потрібна психолого-педагогічна допомога (виховання, мораль).

Можна припустити, що ці аспекти є неусвідомлюваними у конструктах «сім'я» і «школа» для учасників взаємодії. Це означає неконгруентність між різними системами: «сім'єю» і «школою» за оцінними показниками. Збіг або незбіг цих категорій-факторів (смыслових та оцінних конструктів та моделей конфігурацій) в учасників «сім'я – школа» породжує ефекти другого порядку. Ці ефекти впливають на внутрішньосистемні континууми: 1) «ідеалізація – розчарування»; 2) «відповідальність – байдужість».

Відбувається ідеалізація очікувань і в сім'ї, і в школі одне відносно одного, через взаємне розчарування в очікуваннях настає певне знецінення як одне одного, так і можливостей співпраці. І, таким чином виявлені «точки розриву та точки співпадіння» для дитини-учня, які на рівні його особистості або створюють гармонійні зони або конфліктні зони.

У таблиці 2 наведені типи конфігурацій стосунків «учитель – клас», «учень – учитель – клас – адміністрація» та типи взаємодії в сім'ї та школі.

Таблиця 2

Типи взаємодій та конфігурації стосунків в системах «сім'я» та «школа»

<i>Типи взаємодії в сім'ї</i>	<i>Конфігурації стосунків «учитель – клас»</i>	<i>Типи взаємодії в школі</i>	<i>Конфігурації стосунків «учень – учитель – клас – адміністрація»</i>
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)	Допомогаючий (співпраця)	Гармонійна

У таблиці 2 означені типи взаємодії у сім'ях та школі і типи конфігурацій стосунків у цих системах. Так, завдяки вивченню типів конфігурацій стосунків у сім'ї виявлено типи взаємодії в сім'ї, які отримали наступні назви: залежний, симбіотично-конфліктний, кумир сім'ї, конфліктний, опосередкований, альянсно-коаліційний, гармонійний. До факторів, які породжують ці типи взаємодії також відносяться: тип зв'язків в нуклеарній сім'ї та розширеній сім'ї; емоційна дистанція між членами нуклеарної сім'ї; тип границь нуклеарної сім'ї; позиція дитини в батьківській сім'ї; стратегія поведінки дитини в сім'ї.

Взаємодія учителя з учнями класу побудована за 4 основними типами: лідерсько-опосередковане, пряме, альянсно-коаліційне, економічно-опосередковане. Стосунки учнів з учителями і класом побудовані складніше, виділені 8 типів конфігурацій, крім 4 типів, які збігаються з «учительськими» виділені: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко». Діагностовано типи конфігурацій стосунків освітнього психолога в системі «сім'я – психолог – школа»: альянсно-коаліційний; безпосередній (прямий), опосередкований; виявлено стратегії поведінки психолога і його типи професійної взаємодії: нейтральна; зацікавлена; експертна. Конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є «автономія – зв'язки» і «порядок – хаос».

Таким чином, виявлено, що учитель конструє певну систему вимог та оцінок до учня, до класу, до сім'ї учня (мінімум по три системи вимог і оцінок); сім'я конструє свої системи вимог до дитини як до учня, до учителя, до школи. Дитина/учень опиняється в ситуації *подвійних вимог і оцінок*. Оцінки та вимоги можуть бути узгодженими та неузгодженими

Наступним кроком дослідження було вивчення моделей взаємодії як між системами; так і всередині системи «школа». Так, описані вище збіги та розриви категорій створюють ефекти другого порядку, які мають синергетичний характер. Ці ефекти виникають, коли певний тип взаємодії вже утворився і є постійно функціонуючим. Завдяки цьому різні типи взаємодії призводять до формування специфічних моделей і специфічних стратегій як колективної, так і індивідуальної поведінки.

Встановлено наступні типи міжсистемної взаємодії «Сім'я» – «школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)», які описані в таблиці 3.

Таблиця 3

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

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

Отже, взаємодія в «Ієрархічній моделі» побудована через контроль: контролюються і поведінка, і знання учнів; підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї, реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів.

У «Підтримуючій моделі» взаємодії роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Висновки з даного дослідження і перспектив подальших розвідок. Взаємодія між неконгруентними системами породжує взаємовпливи, які відносяться до факторів другого порядку і в

свою чергу створюють ефекти другого порядку. Саме цей ефект має синергетичний характер. Взаємодія в системі «сім'я» породжує ефекти першого порядку, взаємодія в системі «школа» також породжує ефекти першого порядку, а взаємодія між цими двома системами породжує ефекти другого порядку. Фактори першого порядку – це те, що відбувається в системі, її норми, вимоги і конфігурації. А ефекти першого порядку – це те, як дитина реалізує ці фактори в іншій системі.

На формування цих факторів першого та другого порядку впливають: тип меж у системі, правила, моделі стосунків, тип зв'язків між цими системами. «Сім'я» і «Школа» є неконгруентними системами за принципом функціонування цих систем. Школа і сім'я – це різні системи, з різними вимогами, нормами, які регулюють життєдіяльність учня-дитини. Ці системи взаємодіють між собою опосередковано, через дитину-учня.

Безпосередні системні впливи сім'ї та школи на дитину ми відносимо до факторів першого порядку, а сам характер взаємодії між цими системами, який здійснює опосередкований вплив – це фактор другого порядку. До факторів першого порядку відносяться норми, вимоги і конфігурації в системах «сім'я», «школа». Ефекти першого 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 другого порядку – це оцінні взаємостосунки. Коли дитина починає відтворювати оцінні взаємостосунки, це стає ефектами другого порядку. Фактори та ефекти першого порядку є предметними. Фактори другого порядку – це оцінні стосунки і ефекти другого порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оціночна психологічна складова, а не просто предметна, ці ефекти стають результатом синергічності.

Поведінка кожного учасника системи обумовлена іншими учасниками і навпаки. Це створює циркулярну каузальність та коеволюцію комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування. Виявлені дві моделі взаємодії між школою та учнем: ієрархічна і підтримуюча.

Метою майбутніх досліджень має стати поглиблення розуміння сутнісних зв'язків і взаємозумовлень для розробки

психолого-педагогічних шляхів оптимізації та формування скоординованих форм поведінки учасників різних систем, через задіяння системного та генетичного підходів та впровадження системної модерації.

Список використаних джерел

- Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 248 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики : учеб. пособ. Смоленск : СГУ, 1997. 400 с.
- Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» : монографія. Полтава : Довкілля, 2012. 260 с.
- Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. Москва : Смысл, 2001. 264 с.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам. Москва : Прогресс, 1987. 236 с.

References

- Fransella, F. & Bannister, D. (1987). *Novyj metod issledovanija lichnosti. Rukovodstvo po repertuarным lichnostnym metodikam [New method of personality research. Manual of repertoire personal techniques]*. Moskva: Progress [in Russian].
- Kelli, Dzh. (2000). *Teorija lichnosti. Psihologija lichnostnyh konstruktov [Theory of personality. Psychology of personal constructs]*. Sankt-Peterbug: Rech [in Russian].
- Petrenko, V. F. (1997). *Osnovy psihosemantiki: ucheb. posob [The foundations of psychosemantics: handbook]*. Smolensk: SGU [in Russian].
- Sedykh, K. V. (2012). *Psykhologhiia vzaemodii system: "sim'ia i osvritni instytutsii": monohrafiia [Psychology of interaction of the systems: "family and rducational institutions": monography]*. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian]
- Ulybina, E. V. (2001). *Psihologija obydenного soznaniija [Psychology of everyday consciousness]*. Moskva: Smysl [in Russian].

K. Sedykh

SYNERGY EFFECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE SYSTEMS "FAMILY" AND "SCHOOL"

The article is devoted to studies of the psychology of interaction of families and educational institutions. Through a prism of genetic psychology and the system approach as methodological paradigm of research theoretic and empirical study of interaction of a family with educational social institutions was carried out. Features of families and educational institutions as systems were explored. The complete

system analysis of a phenomenon of intersystem interaction between systems “family” and “educational institution” is carried out.

The interaction concept between a family and an educational institution is developed, interaction is the backbone factor. The educational institution has the double nature of the organization: it is a formal structure which is created by society for realization of teaching and educational process; and it is a system, which is being self-administrated.

Key words: *interaction, system, family, educational institutions, constructs, communication, narrative, psychological counselling.*

Надійшла до редакції 6.02.2021 р.